

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

**DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LA EXPRESIÓN
PLÁSTICA**



TESIS DOCTORAL

Planes de acción: una alternativa para la educación artística

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

M^a Jesús Agra Pardiñas

DIRIGIDA POR

Ricardo Marín Viadel, Lourdes Montero Mesa

Madrid, 2001

ISBN: 978-84-8466-154-2

©Ma Jesús Agra Pardiñas, 1994

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Bellas Artes
Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica

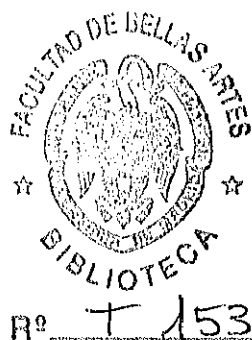


BIBLIOTECA U.C.M.



5308286764

**Planes de acción:
una alternativa
para la Educación Artística.**



Mª Jesús Agra Pardiñas
Madrid, 1994

Director: Sr. Dr. ^{Loides MONTERO MESA y} Ricardo MARIN VIADEL

RECEBIDO

Presidente: Sr. Dr. Miguel FERNANDEZ PEREZ

Vocal: Sr. Dr. Rosa GIGARTOS MASAMILLA

Vocal: Sr. Dr. Man. CARLOS ARAÑO GISPERT

Vocal: Sr. Dr. Noemi MARTINEZ DIEZ

Secretaria: Sr. Dr. Manuel SANCHEZ MENDEZ

X-53-276026-2



Título Planes de acción:
una alternativa para
la Educación Artística.

Directores D. Ricardo Marín Viadel
D^a Lourdes Montero Mesa

Autora D^a M^a Jesús Agra Pardiñas



D
P/
E
re
pi



D. RICARDO MARIN VIADEL y D^a LOURDES MONTERO MESA,
Directores de la Tesis Doctoral realizada por D^a MARIA JESUS AGRA
PARDIÑAS titulada **Planes de Acción: Una alternativa para la
Educación Artística**, hacemos constar que dicha Tesis Doctoral
reúne los requisitos académicos y científicos necesarios para
proceder a su lectura y defensa pública.

Santiago de Compostela, 22 de julio de 1994

Fdo. Ricardo Marín Viadel Fdo. M^a Lourdes Montero Mesa

Agradecimientos

Quisiera, en primer lugar expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas sin cuyo esfuerzo, la realización de este trabajo de investigación hubiese resultado infructuoso e imposible...

A los pequeños alumnos que desde diferentes lugares me han hecho creer, con su sensibilidad, su interés, su intuición y su alegría, que era necesario apostar por el arte en la escuela.

A tantos profesores y profesoras de primaria que con su ilusión y deseo de aprender y enseñar sobre el arte me han convencido de que valía la pena intentar el esfuerzo de expresar ideas e intuiciones en modelos prácticos, aun a riesgo de cometer errores y equivocarse.

A mis alumnos de la E.U. de Formación del Profesorado de EGB por su contribución en este trabajo. Y por tantas reflexiones que han ido surgiendo en nuestros intercambios de opiniones e ideas.

A Francisco Méndez, Fran, por su inagotable ayuda a la hora de conseguir todo tipo de documentación.

A M^a Luz Agra y a Ana Iglesias por su colaboración en la siempre complicada tarea de traducción.

A Rosa Iglesias, a Pilar Landeira y al pequeño Mac por el incansable respaldo ofrecido.

A los directores de esta tesis, Ricardo Marín Viadel y Lourdes Montero Mesa, por su confianza y ayuda.

A Elliot Eisner de cuyas palabras tantas cosas he aprendido. Y a todas aquellas personas que desde cualquier lugar y en todos los tiempos, han apostado porque la Educación Artística debe encontrar el papel que le corresponde no sólo en el ámbito de las escuelas, sino en nuestra vida y en nuestro mundo.

Y cómo no al arte, por su aportación intransferible a mi experiencia vital. A Paul Klee, a Henri Matisse, a Juan Gris... y a tantos otros sin cuya obra -y sin cuya vida- este trabajo perdería su razón de ser y su sentido.

A todos ellos y a vosotros, muchas gracias.

índice

INTRODUCCION.....	13
 CAPITULO PRIMERO: La educación artística en el contexto español.....	 30
1. ¿La educación artística de hoy o la Educación artística de ayer?.....	31
2. Algunas reflexiones sobre cómo se desarrolla la práctica de la educación artística.....	55
3. Investigación y Educación artística.....	60
 CAPITULO II: El aprendizaje artístico.....	73
1. Procesos artísticos y teorías del aprendizaje.....	74
2. Aspectos peculiares del aprendizaje artístico.....	79
2.1. Aspecto perceptivo.....	80
2.2. Aspecto expresivo.....	91
2.3. Aspecto productivo.....	102
2.4. Aspecto crítico.....	112
 CAPITULO III: La educación artística como disciplina.....	117
1. Definición del término.....	118
2. El papel de cada uno de los dominios que configuran la disciplina artística.....	124
2.1. La producción artística.....	126

2.2. La crítica artística.....	127
2.3. Historia del arte.....	132
2.4. Estética.....	133
3. Síntesis histórica de la DBAE.....	143
3.1. Aportaciones teóricas más significativas.....	146
3.1.1. Bruner, la estructura de una disciplina.....	147
3.1.2. Dewey, la experiencia inteligente.....	147
3.1.3. Lowenfeld, el predominio de la autoexpresión...	152
3.2. El Seminario del Penn State.....	155
3.2.1. Organización del Seminario.....	156
3.2.2. Propósitos del Penn State para la investigación en Educación Artística.....	159
3.2.3. Contribuciones del Penn State.....	160
3.3. Desarrollos posteriores al Seminario del Penn State.....	165
3.3.1. Programa de Educación Estética CEMREL.....	169
3.3.2. Modelo curricular de Chapman.....	171
3.3.3. Modelo de Hubbard y Rouse.....	173
3.3.4. El Proyecto Kettering de Educación Artística....	174
3.3.5. Modelo de <i>curriculum</i> SWRL.....	178
3.3.6. El Proyecto <i>Ojo Estético</i>	181
3.4. El Centro Paul Getty para la Educación Artística....	182
 CAPITULO IV: Hacia un modelo de curriculum de educación artística.....	 187
1. Aproximación al concepto de curriculum.....	188
2. Modelos curriculares de Educación Artística.....	213
2.1. Modelo curricular de Chapman.....	214
2.1.1. Principales objetivos.....	217

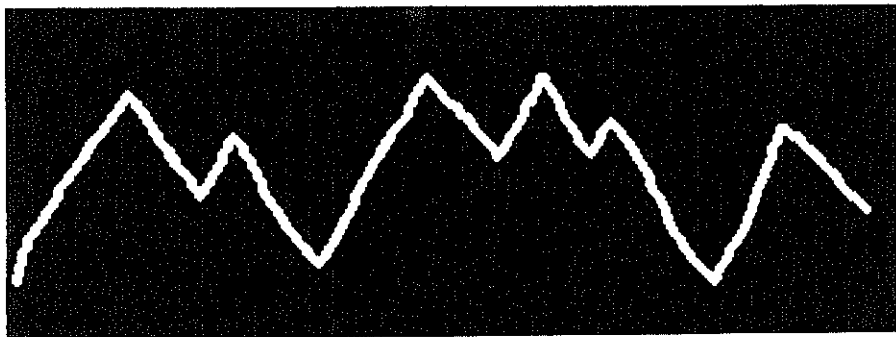
2.1.2. Contenidos conceptuales.....	222
2.1.3. Organización del curriculum.....	232
2.2. Kettering Project.....	241
2.2.1. Conceptos básicos.....	242
2.2.2. Estructura del curriculum.....	246
2.2.3. Formato.....	251
2.3. Arts Propel.....	252
2.3.1. Base teórica.....	253
2.3.2. Desarrollo del proyecto.....	257
2.4. Propuesta curricular del Getty Center.....	262
2.4.1. Contenidos y modos de investigación.....	264
2.4.2. Base conceptual y diseño de una lección de DBAE.....	278

CAPITULO V: **Planes de acción: un modelo de**

curriculum.....	297
1. Líneas curriculares generales.....	298
1.1. Intenciones y realidad: la expresión de la práctica..	300
1.2. Principio de selección de contenido: el conocimiento del arte visual.....	301
1.3. Principios de diseño: planes de acción.....	305
1.4. Materiales curriculares y el papel del profesor.....	316
2. Estructura del modelo.....	322
2.1. Campos de aprendizaje: contenidos.....	323
2.2. Modos de actuación: principios de acción.....	326
2.3. Espacio de acción: fuente de recursos.....	356
2.4. Procedimientos de evaluación.....	363
3. Algunas consideraciones sobre la formación del profesorado.....	385

CAPITULO VI: Planes de acción: expresión de una	
práctica.....	393
1. <i>La figura humana y Matisse.....</i>	397
1.1. Justificación.....	399
1.2. Estructura general.....	401
1.3. Propuesta de trabajo.....	402
1.4. Esquema de acciones.....	409
1.5. Recursos de apoyo visual.....	412
2. <i>Las ciudades y Paul Klee.....</i>	427
2.1. Justificación.....	429
2.2. Estructura general.....	431
2.3. Propuesta de trabajo.....	432
2.4. Esquema de acciones.....	436
2.5. Recursos de apoyo visual.....	438
3. <i>Objetos cotidianos, el cubismo y Juan Gris.....</i>	445
3.1. Justificación.....	447
3.2. Estructura general.....	449
3.3. Propuesta de trabajo.....	450
3.4. Esquema de acciones.....	454
3.5. Recursos de apoyo visual.....	456
Conclusiones.....	467
Bibliografía.....	475

introducción



Comencemos por un garabato, con una simple línea en zigzag trazada en un papel. Pero...¿es esta línea algo más que un garabato? (Gardner, 1987, p.76).

En los breves instantes en que esta línea ocupa nuestra atención, la mente dispara un dispositivo que nos permite construir varios significados. Así, esta modesta línea puede sugerirnos la ruta de un mapa misterioso, o sencillamente llevamos a la pregunta ¿qué significa esta línea aquí?. Si somos personas familiarizadas con la sección de economía de los diarios, quizá pensemos en alguna gráfica de valores bursátiles . Y si estamos preocupados por motivos de salud podríamos asociarla a nuestro último electrocardiograma. Igualmente, esta línea puede convertirse en el perfil de una montaña o en un

ejercicio infantil de grafomotricidad. Pero... ¿qué sucede cuando se integra como parte de una pintura o un dibujo?. Veamos un ejemplo

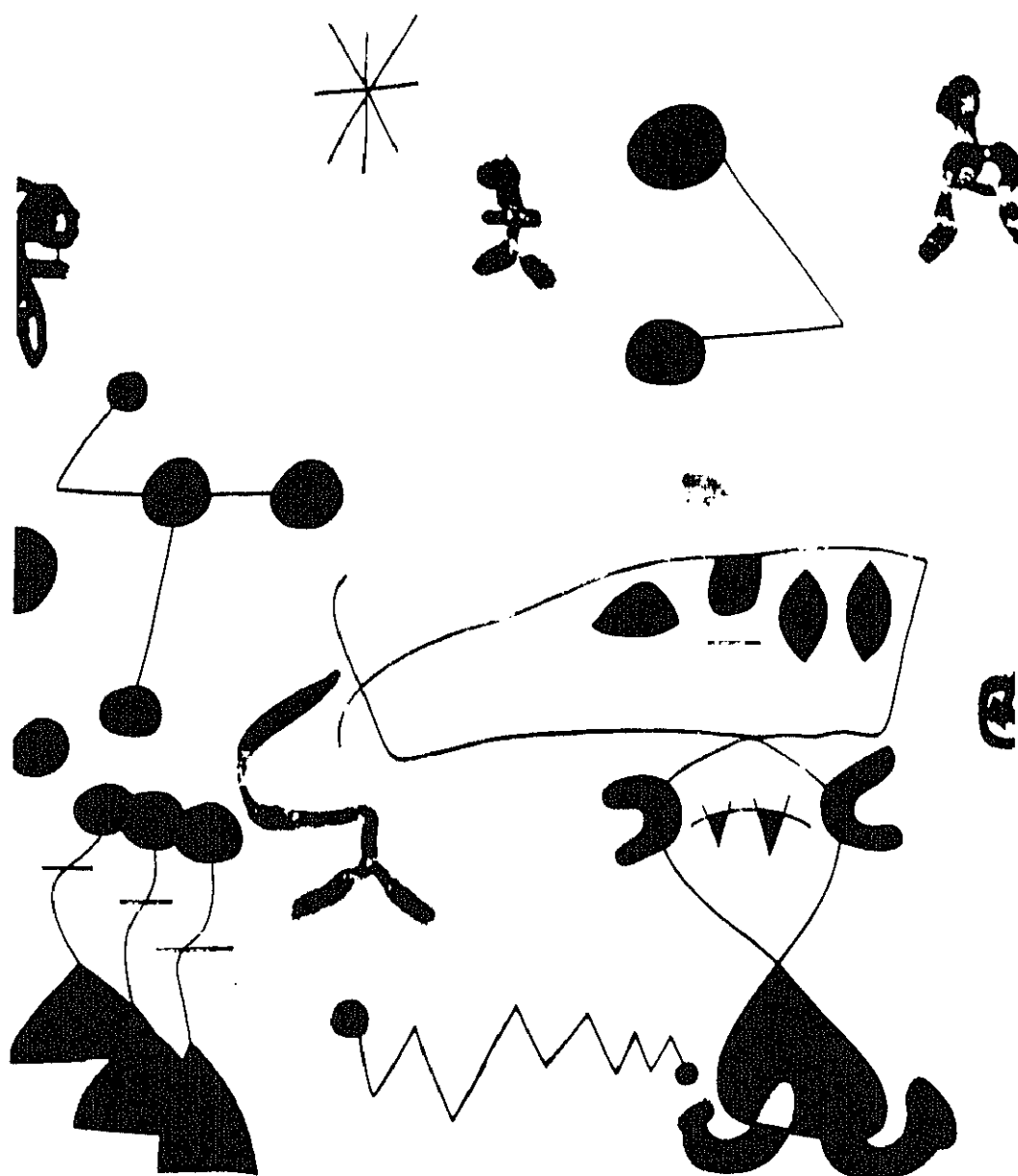


Fig. 0.1. Joan Miró, *Mujer en la noche*, 1945.

Hemos seleccionado esta cita de Gardner como un pequeño juego para guiar la atención del lector hacia la compleja naturaleza del arte como forma simbólica de conocimiento. En este sentido, me interesa destacar dos cuestiones: primera, el garabato se convierte en un símbolo en la medida en que es capaz de representar algo y se transforma en un símbolo artístico cuando pasa a formar parte de un dibujo o pintura. En segundo lugar, no existe una única interpretación para este trazo. El modo en que cada uno lo *lee* depende del contexto en que se encuentra, del contexto gráfico y sobre todo del *contexto mental* del observador. Este es, sin duda, uno de los grandes valores del arte. Langer, refiriéndose a la música como ejemplo de las demás artes, escribió:

El verdadero poder de la música (del arte) radica en el hecho de que puede transmitir los sentimientos de un modo en que el lenguaje no puede hacerlo, pues sus formas significantes poseen esa ambivalencia de contenido que las palabras no pueden tener...La música -el arte- es reveladora allí donde las palabras son oscuras, porque puede tener no un contenido sino un juego transitorio de contenidos... La atribución de significados es un juego cambiante, caleidoscópico, probablemente debajo del umbral de la conciencia y sin duda fuera de los límites del pensamiento discursivo. (cit. por Gardner, 1987, p. 73)

Es necesario reflexionar sobre el fenómeno artístico en sí mismo y sobre lo que el arte puede aportar a la experiencia humana, antes de abordar el tema de la educación artística, porque las concepciones y teorías sobre la naturaleza del arte afectan al desarrollo práctico de la misma. La educación artística permanece, en muchos casos, anclada en concepciones artísticas del pasado. Separa el arte del pensamiento, y el pensamiento del sentimiento, condena a la experiencia artística a ocupar un papel insignificante en la educación:

Si una parte de la premisa de que a los centros de educación primaria les incumbe el desarrollo de la inteligencia, y si se entiende el arte como una actividad alejada del pensamiento, será difícil hacer de las artes un punto fuerte en la educación. Pero si uno acepta el punto de vista de Langer, de que el arte es tanto una actividad cognitiva como basada en el sentimiento, entonces el problema se convierte en la tarea de revisar la concepción que usualmente se mantiene del conocimiento. (Eisner, 1972, p. 7-8)

Esta es, precisamente, la primera de las líneas fundamentales de la investigación que presentamos: es necesaria una reflexión teórica profunda sobre el fenómeno artístico que permita plantear una educación artística alternativa. Una reflexión que incluya las nuevas concepciones de pensamiento e inteligencia que se están desarrollando hoy en día, gracias a las aportaciones de la psicología cognitiva con autores como Arnheim (1986, 1989, 1993) Gardner (1987, 1989a y 1989b) en conexión con el pensamiento filosófico de Goodman (1978), Langer (1966) o Broudy (1972, 1987). Así como la nueva concepción de educación artística desarrollada por autores como Eisner (1972, 1979, 1987a, 1989, 1990) y Chapman (1978, 1985).

Una reflexión que nos ayude a comprender el arte como una forma de conocimiento simbólico, al igual que el lenguaje o las matemáticas; una forma de conocimiento no-discursiva, presentacional, si utilizamos la terminología de Langer (1942); una forma capaz de acercarnos a la realidad de un modo peculiar e intransferible que ningún otro modo de conocimiento es capaz de proporcionar. Una categoría de pensamiento distinta, pero no jerárquicamente inferior a otras formas de representar el mundo como el pensamiento científico o el razonamiento lógico-matemático. El lenguaje, como las matemáticas y aún el pensamiento científico no agota ni los límites

del pensamiento, ni los del conocimiento, ni de la inteligencia. Se trata sólo de algunas de las varias maneras por medio de las cuales puede ser representado algo que no es lingüístico, ni matemático, ni científico sino que explora y descubre otras formas de la experiencia humana.

De este modo, asociando la educación artística al arte y a las actividades cognitivas, contribuiremos a delimitar un nuevo significado para el término educación artística que lo libere de su indeterminación y vaguedad general, que lo vincule fuertemente al término de disciplina, que lo devuelva al lugar que debe ocupar dentro del *curriculum* escolar, y nos ayude también a plantear modos distintos de enseñar esta forma de entender el arte.

Sin embargo, una vez que aspectos tan fundamentales de la educación artística, como el papel del arte en la educación o el análisis de por qué enseñamos del modo en que lo hacemos, han sido tratados, queda todavía el problema de determinar cómo pueden ponerse en práctica. No debemos olvidar que el problema con el que se enfrenta el profesorado de educación artística es el de decidir por qué, qué y cómo enseñar de la mejor manera posible. ¿Cómo se aprende y cómo se puede enseñar a crear, a experimentar y a entender el arte?. ¿Cómo puede planificarse eficazmente un *curriculum* artístico?. ¿Qué va a hacer el profesor en su clase?.

Por esta razón, la segunda línea básica de esta investigación, consiste en: proponer una alternativa a la educación artística. Esta alternativa supone plantear una propuesta de modelo curricular, para la educación primaria, basada en la idea fundamental de la *Educación Artística como Disciplina* y en el desarrollo de una estructura modular de *planes de acción*.

La síntesis pretende ser operativa, es decir, capaz de modificar sustancialmente la práctica educativa y por ello ha de ser consecuente con la situación real. Así, si la primera parte de la tesis se dedica a establecer, lo que

podríamos llamar el YO-IDEAL de la educación artística, en la segunda parte se tratará de proponer un primer paso o eslabón que aproxime el YO-REAL al YO-IDEAL. O como señala Stenhouse (1987 a), un puente entre las intenciones y las realidades educativas.

Esta alternativa otorga al profesor un papel protagonista: *el profesor es el centro de todo lo que puede y debería hacerse en educación artística* (Eisner, 1989, p. 165). Claro que el protagonismo del profesor tiene que ir parejo con el protagonismo de su formación. En la reciente reforma de los planes de estudio para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria se ha optado por seguir manteniendo un profesor generalista para impartir Educación Artística (Plástica, en Educación Primaria) frente al profesor especialista de otras áreas.

Esta situación, como afirma Eisner (1989), nos lleva a dar prioridad al diseño y elaboración de recursos curriculares:

Los profesores generalistas tienen demasiadas áreas que tratar y necesitan , hayan tenido o no algún tipo de formación en este campo, recursos con los que poder trabajar. Normalmente no tienen una idea clara de qué enseñar y en segundo lugar no tienen tiempo para planear un buen *curriculum*. Conozco algunos profesores no especialistas que con muchas dificultades y escasos recursos realizan un trabajo brillante en sus clases. Son los héroes del sistema, pero la educación debe ir más allá de la heroicidad. Necesitamos desarrollar múltiples recursos curriculares para que los profesores puedan hacer uso de ellos. Este esfuerzo no es sencillo. Un buen material curricular debe ayudar al profesor y al mismo tiempo proporcionarle recursos que amplíen su formación (p. 164).

El trabajo que presentamos se inscribe dentro de esta línea de pensamiento que pretende proporcionar al profesor los medios adecuados, teóricos y prácticos, para mejorar su formación y su práctica docente. Concede una gran

importancia al papel del profesor desde la profunda convicción de que si conseguimos cambiar los conceptos y preconcepciones que la mayoría del profesorado tiene de la educación artística, y los dotamos de los recursos y modelos curriculares que les permitan poner en práctica las nuevas ideas, habremos sentado algunas bases importantes en el camino de la transformación que la educación artística necesita.

De todo lo dicho anteriormente podrían irse deduciendo ya algunas de las razones que han motivado la realización de esta tesis. En este sentido, mi experiencia profesional y mi función de formadora en los ámbitos de la formación inicial y en ejercicio, me han permitido constatar el gran desconocimiento y confusión que sobre este campo, existe en la práctica docente. Se utilizan términos tales como manualidades, dibujo libre, desarrollo de la motricidad fina, reproducción de estereotipos... como sinónimos de educación artística. Los objetivos de las programaciones son tan amplios y ambiguos que nadie sabe realmente lo que significan. Planteamientos globales sobre las necesidades de autoexpresión, creatividad, o comunicación... son tópicos tan manidos que apenas sirven de ayuda al profesorado para tomar decisiones acerca de la manera de desarrollar sus clases. Actividades como colorear y recortar manzanas iguales, pintar moldes de escayola, copiar tarjetas de Navidad para felicitar a los familiares y amigos, pueden ser actividades útiles en otros campos pero, desde luego, no pertenecen ni contribuyen a lo que debería ser la educación artística.

Al mismo tiempo que todo esto sucede, investigadores de varios países, fundamentalmente Inglaterra y EEUU, están desarrollando importantes estudios para conseguir una nueva concepción de la educación artística.

De este conjunto de observaciones surge otra de las líneas fundamentales de esta investigación: intentar comprender y transformar el proceso educativo es una tarea enormemente compleja y quizá lo sea especialmente en el

campo de la educación artística. La enseñanza del arte rara vez ha sido un aspecto central del *curriculum* ni tampoco lo es ahora. La mayoría de las veces ha sido considerada como algo periférico, anecdótico, dentro del proceso educativo. No existe realmente una tradición investigadora. Las instituciones educativas y políticas sitúan esta materia como de poco interés para el desarrollo de la ciencia y la tecnología y como consecuencia la apartan de todo tipo programas y presupuestos de investigación. Finalmente, los profesionales de la educación y la sociedad, en general, demandan de la escuela en primer lugar los aprendizajes que conllevan el dominio de la lengua y el cálculo; en un segundo término, la adquisición de los conocimientos de sociedad y naturaleza prescindiendo, prácticamente, de todo lo demás.

En este sentido, quizá merezca la pena mencionar aquí, una investigación realizada en EEUU en el año 1968, dirigida por Elliot Eisner y cuyo objetivo era determinar el papel y situación de las artes en la escuela. Al examinar las actitudes de padres y profesores surgieron resultados interesantes: en primer lugar, las puntuaciones dadas por padres y profesores para cada una de las áreas eran casi idénticas. Ambos calificaban las ciencias y los estudios sociales como las más importantes, la música y el arte como tercera y cuarta y lenguas extranjeras, la quinta. Estos resultados no eran de extrañar, el aspecto inesperado surgió cuando se examinaron las respuestas a cuestiones particulares. Cuando se pidió que se puntuasen aquellas materias que contribuyeran al *buen vivir*, a la diversión y a la satisfacción personal, el arte y la música fueron calificadas, invariablemente, en primer o segundo lugar (Eisner, 1972). Nos encontramos, pues, con una curiosa contradicción. Parece existir un reconocimiento, por parte de los padres y los profesores de que las artes pueden contribuir a vivir mejor. Sin embargo, pese a ello, ambos grupos creen que debería dedicarse más tiempo a otras materias. Al respecto, el autor de la investigación llega a la siguiente conclusión: *la educación debería ayudar a la*

gente a vivir y no solamente enseñarle a ganarse la vida. (Eisner, 1972, p. 20). Compartimos realmente esta afirmación. La educación debería ser algo más que el requisito que es necesario superar para encontrar una buena salida profesional. Debería ser capaz de proporcionar los instrumentos necesarios para comprender el mundo, para encontrar un modo más humano de vivir. Y creo que en este sentido la educación artística tiene una importante contribución que hacer. Es precisamente de esta convicción de dónde arranca la idea inicial de la investigación que presentamos aquí.

Por esta razón, y antes de abordar otros aspectos, considero necesario responder a las siguientes cuestiones: ¿qué puede aportar la educación artística al marco general de la educación?, o si se prefiere ¿por qué enseñar arte?, o ¿debe estar la Educación Artística dentro del *currículum*?... Dos han sido las corrientes más significativas en la enseñanza del arte: la contextualista y la esencialista.

La primera insiste sobre todo en el carácter instrumental de la educación artística determinando las necesidades de los niños o de la sociedad como base principal para definir sus objetivos, sean estos o no estrictamente artísticos. Este tipo de razonamiento ha sido utilizado frecuentemente a lo largo de la historia. Por ejemplo, desde un enfoque psicoanalítico, el dibujo y la pintura se usan como técnica proyectiva en la que el niño pinta lo que es verdaderamente importante para él. La enseñanza artística es así considerada como una actividad terapéutica o de diagnóstico psicológico, útil para ayudar al niño a resolver sus conflictos. Del mismo modo, al plantear la actividad artística como un instrumento al servicio de otras áreas, se está utilizando también, este tipo de planteamiento

La expresión plástica constituye un instrumento esencial del trabajo en el aula... desde el punto de vista del desarrollo motor resulta muy útil para que el niño aprenda a controlar sus

movimientos y a hacerlos cada vez más finos... (opinión de un docente sobre el significado de la Expresión Plástica, 1992)

Frente a esta utilización del arte, los esencialistas adoptan otro punto de vista. Para ellos el arte es un aspecto único, sustancial, de la cultura y la experiencia humana y su aportación más valiosa es aquella que está directamente relacionada con sus características propias, esenciales: *Lo que el arte puede aportar a la educación humana es aquello que ninguna otra materia puede aportar* (Eisner, 1972, p. 5). Para Dewey el arte es:

la prueba concreta y palpable -viva- de que el hombre es capaz de renovarse conscientemente. En el plano del conocimiento es la unión de sentimiento, necesidad, impulso y acción que caracteriza a los seres humanos (a las criaturas vivas). Con la incorporación de la consciencia, el ser humano logra dar orden, seleccionar y **recrear** la realidad preexistente, por ello el arte varía sus formas infinitamente. Pero además, el concepto de arte como una idea consciente que se desarrolla a lo largo del tiempo, se convierte en el logro intelectual más grande de la historia de la humanidad (cit. por Eisner, 1972, p.5).

El carácter único y valioso del arte es sostenido con fuerza por Langer. Para esta autora existen dos grandes modos de conocimiento a través de los cuales un individuo llega a comprender el mundo: el **modo discursivo** y el **no-discursivo**. El primero se caracteriza por el método científico, por la lógica y por aquellos campos de investigación que se realizan a través del lenguaje verbal y escrito. El conocimiento que nos proporciona es sistemático, racional proposicional y hace importantes contribuciones a la comprensión del mundo. Este modo no es sin embargo el único camino; el arte suministra la otra gran forma de conocimiento. Langer (cit por Eisner, 1972) escribe:

No se puede negar la enorme importancia del lenguaje en el modo discursivo de la palabra *comunicarse*. Pero

afortunadamente nuestra intuición lógica o nuestra percepción de formas, es realmente mucho más poderosa de lo que comúnmente creemos y nuestro conocimiento -genuino conocimiento- es considerablemente más amplio que nuestro discurso...

Una obra de arte presenta los sentimientos (en el más amplio sentido de la palabra sentimiento, cómo cada cosa puede ser sentida) para que podamos contemplarlos, haciéndolos visibles o audibles en alguna forma perceptible, a través de un símbolo. La forma artística es coherente con las formas dinámicas de nuestras sensaciones directas mentales y de nuestra vida emocional. Las obras de arte son proyecciones de la vida sentida -*felt life*-, como lo llamó Henry James, en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, que lo formula para nuestro conocimiento. Lo que es artísticamente bueno es aquello que articula y presenta el sentimiento a nuestro entendimiento (p. 6).

Para Leon Tolstoi (cit. por Eisner, 1972), el arte es, fundamentalmente, la comunicación de emoción de un hombre o un grupo a otro. Cuando tal emoción era sincera, sentida profundamente y comunicada a otros de forma que ellos también la sientan, alcanzaba el *status* de arte. Y cuando el arte era *buen arte*, unía a los hombres como hermanos. Cuando el arte era malo alienaba hombre a hombre y nación a nación.

En suma, en oposición a los contextualistas, los esencialistas mantienen que las contribuciones más importantes del arte son aquellas que sólo el arte puede proporcionar, y que cualquier educación artística que utilice el arte, *fundamental o únicamente*, como un instrumento para conseguir otros fines, está diluyendo, y en cierto sentido esta privando al niño de lo que el arte tiene que ofrecerle.

Para aquellos que no están familiarizados con el mundo de la educación artística estas dos grandes orientaciones sobre el papel del arte en la

educación podrían parecer meras disquisiciones académicas. Sin embargo no lo son. Cada uno de estos puntos de vista tiene consecuencias profundas sobre la enseñanza del arte en los centros de educación. La manera que cada uno tenga de responder a ellos tiene consecuencias importantes para la planificación del *curriculum* y de la formación del profesorado.

Así, con respecto a la pregunta de quién debería enseñar Eisner (1972) expone:

Si uno ve la educación artística como un medio de auto-expresión o de liberación de sentimientos reprimidos a causa de la sobrecarga de estudios académicos, entonces la persona adecuada para enseñar arte quizá sea alguien parcialmente cualificado en arte y parcialmente cualificado en terapia o psicología. Si uno cree que la función primaria de la educación artística es ayudar al joven a aprender a apreciar las grandes obras del arte histórico y contemporáneo entonces una persona especialista en crítica de arte o historia del arte es la más adecuada para enseñar. Por el contrario, si uno piensa que el objetivo principal es preparar artistas entonces, quizá sean los propios artistas los que se encuentren mejor preparados para enseñar arte (p.7)

De este modo cuestiones aparentemente teóricas, abstractas, van a determinar en la práctica el desarrollo de las clases de arte. Desgraciadamente, la mayoría de las veces, los profesionales que imparten esta materia no han reflexionado suficientemente sobre estos aspectos de la naturaleza del arte e incluso creen que no es ese su cometido. Sin embargo, todos estos preconceptos y creencias no examinadas influyen y muchas veces determinan, de un modo inconsciente, las decisiones que cada uno de ellos toma ante su clase.

Desde una perspectiva esencialista, como la que proponemos, la educación artística no ha tenido nunca la consideración que le corresponde. Es,

precisamente, de la contradicción entre lo que la educación artística representa en la práctica y lo que las nuevas concepciones y teorías, que hoy día se están desarrollando apuntan con relación a lo que debería llegar a ser, de dónde surge una imperiosa necesidad de cambio, una imperiosa necesidad de contribuir, en la medida de lo posible, a este proceso de transformación, que como tal debe abarcar dos grandes áreas de intervención: la manera de pensar sobre el arte y la manera de actuar en educación artística. En resumen, es preciso entender el arte como una forma de conocimiento, para que deje de ocupar un papel secundario, y hasta ornamental, dentro del *curriculum*. La educación artística ha de dejar de ser un instrumento al servicio de otras áreas o intereses.

A partir de las reflexiones anteriores, la tesis se estructura en tres grandes partes. En la primera, Capítulo I, se establece una primera aproximación a la situación en que se encuentra la Educación Artística -plástica- en nuestro país, considerando, desde una perspectiva particular, sus características más significativas y alguno de los rasgos que definen su confusión conceptual, así como la investigación artística de nuestro país dentro del marco general de la investigación en Educación Artística.

En la segunda parte, formada por los capítulos II, III y IV, tratamos de establecer las premisas fundamentales para un concepto de Educación Artística alternativo con el fin de proporcionar el soporte teórico de nuestra propuesta. Hemos prestado especial atención a las aproximaciones teóricas al proceso de aprendizaje artístico, al desarrollo de nuevas concepciones sobre la relación entre pensamiento, inteligencia y arte, así como, a la teoría y modelos curriculares de Educación Artística.

El capítulo II, *Aprendizaje artístico*, nos aproxima al tema de cómo tiene lugar este aprendizaje, cuáles son sus aspectos peculiares y cómo puede definir y delimitar el modelo de Educación Artística, y cuáles son las consecuencias

prácticas de tal interrelación.

El proceso artístico, como fenómeno cognitivo complejo, no puede ser considerado como consecuencia automática de la maduración; por el contrario supone la interacción de un conjunto de capacidades que se pueden desarrollar por medio de la educación y que constituyen, precisamente, aquellos aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar la enseñanza artística. Los aspectos que vamos a considerar son: perceptivo, expresivo, productivo y crítico.

En el capítulo III, *La Educación Artística como Disciplina*, se analiza el concepto de Educación Artística que representa la *Discipline-Based Art Education* (DBAE) y su aportación dentro del panorama de la Educación Artística, en general, y de un modelo alternativo como el que proponemos, en particular.

Esta orientación que considera la Educación Artística como algo más que dar a los niños la oportunidad de crear imágenes visuales, aporta cuatro ámbitos básicos de contenido que nos detendremos a considerar: la producción artística, la crítica, la historia del arte y la estética.

Después de una breve síntesis histórica, se analizarán en líneas generales algunos de los proyectos y modelos curriculares que, basados en esta estructura, han aportado los conocimientos y experiencias que han hecho posible el modelo actual de DBAE.

En el capítulo IV, *Hacia un modelo de Educación Artística*, consideraremos aquellas cuestiones en torno a la naturaleza del *curriculum* que nos parecen más significativas con relación a la Educación Artística, para analizar, a continuación, aquellos modelos curriculares que nos han servido como base a la hora de diseñar nuestra propuesta.

El modelo curricular de Chapman, el Kettering Project, Arts Propel y la propuesta curricular del *Getty Center* constituyen, desde nuestra perspectiva, los desarrollos contemporáneos más significativos, y por ello suponen una

referencia obligada. Sin embargo, es necesario dejar claro, que no se trata de ofrecer fórmulas universales, sino de diseñar alternativas.

La tercera parte, formada por los capítulos V y VI, constituye la propuesta de modelo curricular propiamente dicha. El capítulo V, *Planes de acción: un modelo de curriculum*, establece las líneas teóricas fundamentales que definen el modelo curricular que proponemos. Un modelo de Educación Artística alternativo, que proporcione, sobre todo, estrategias para la acción -de ahí su nombre: *planes de acción*- con dos intenciones claras, modificar sustancialmente la práctica educativa, y otorgar al profesor un papel central dentro de este proceso. Para ello, se irán estableciendo las líneas curriculares generales -principios de contenido y de diseño, materiales curriculares-, y la estructura del modelo -campos de aprendizaje, principios de acción, espacio de acción...-, para terminar haciendo algunas consideraciones sobre la formación del profesorado cuestión *sine qua non* cualquier propuesta curricular se quedará en el vacío.

Por último, el capítulo VI, *Planes de acción: expresión de una práctica*, debe entenderse como un intento por aproximar un planteamiento teórico de modelo curricular a la realidad educativa y cotidiana de las aulas, un puente *entre las intenciones y la realidad*, entre la teoría y la práctica.

En este contexto se incluye tanto la estructura que configura y define cada plan, como el desarrollo de tres planes de acción: *La figura humana y Matisse*, *Las ciudades y Paul Klee* y *Los objetos cotidianos, Juan Gris y el Cubismo*, junto con los materiales de apoyo visual necesarios para su puesta en práctica.

Por último, la tesis se cierra con la bibliografía utilizada en la elaboración de esta investigación.

Para terminar, creemos necesario hacer una última puntualización. Hemos elegido el término de Educación Artística para referirnos al campo de estudio

que se ha denominado *Expresión Plástica*, en las orientaciones pedagógicas propuestas en los Programas Renovados de EGB (1981), y a lo que en el *curriculum* actual se denomina como *Expresión Plástica*, en Educación Infantil; *Plástica*, como ámbito incluido dentro de la Educación Artística, en Educación Primaria, y *Educación Plástica y Visual*, en Secundaria Obligatoria. No es nuestra intención incurrir en ningún tipo de reduccionismo. Hemos optado por utilizar este término, porque es el más aceptado a nivel internacional y expresa mejor la idea de una fuerte relación entre arte y educación artística. Somos conscientes de que el área artística abarca otros procesos creativos distintos de los que se refieren a las artes visuales. Por eso, quizá sea preciso realizar, en el futuro, una reflexión y una investigación más profunda que conduzca a una mayor precisión terminológica.

1

la educación artística en el contexto español

Hemos intentado en la Introducción expresar como una de las líneas fundamentales de esta tesis el proponer un modelo alternativo para la Educación Artística en la Educación Primaria. Esto significa, afirmar la necesidad de abrir nuevas perspectivas a un área del *curriculum* que ha sido generalmente infravalorada.

En mi papel como presidente del INSEA... he tenido la oportunidad de visitar más de treinta países, en ninguno de ellos el arte está considerado como un tema esencial en la educación general de todos los niños y adolescentes. En la mayoría de los países, la Educación Artística no es siquiera una cuestión a tener en cuenta (Eisner, 1989, p.158).

Del mismo modo, significa apostar por su importante potencial educativo y humano. Optar, como lo hacemos, por un modelo de *curriculum* capaz de cuestionar lo que con relación al arte se construye y experimenta en nuestras escuelas, implica analizar los contextos y las necesidades de la práctica educativa.

¿Es posible encontrar un modo satisfactorio de resolver la relación dialéctica que se establece entre *intenciones y realidad* (Stenhouse, 1987a) sin considerar los rasgos característicos de esta última?. No parece fácil proponer alternativas sin conocer las circunstancias en que las distintas realidades tienen lugar.

Sólamente el conocimiento que emerge del análisis y reflexión sobre la práctica... puede utilizarse como conocimiento útil para entender la práctica y para transformarla. El conocimiento teórico... únicamente adquiere valor práctico cuando se convierte en un instrumento conceptual que posibilita la reflexión específica que se desarrolla en la propia situación natural (Gimeno, 1992, p. 129).

En este capítulo intentaremos considerar alguna de las características más significativas de la situación en que se encuentra actualmente la educación artística -expresión plástica- en nuestro país, apuntando algunas de las razones de tal situación.

Organizaremos nuestro análisis a partir de una primera aproximación a cómo, distintos estamentos sociales, comprenden y valoran la educación artística, para pasar, después, a considerar, lo que a nuestro juicio, constituyen los focos de confusión más importantes con relación al arte y a la educación artística. En la medida en que proponemos un modelo de *curriculum* que espera incidir sobre la práctica educativa, nos detendremos a considerar alguno de los rasgos de las *tareas académicas* (Gimeno, 1992), en la certeza de que este análisis refleja explícita o implícitamente aquello que se vive y se hace en el aula, así como las características más sobresalientes de la investigación que actualmente se realiza en este campo, mediante una revisión de aquellas investigaciones que consideramos más representativas para configurar un nuevo modelo de educación artística.

Finalmente, nos gustaría dejar claro que este análisis no pretende proporcionar una descripción sistemática de un hecho o fenómeno educativo. Se trata más bien de ofrecer, desde una perspectiva particular, obtenida a partir de intercambios y visitas a centros, observaciones continuadas y entrevistas informales mantenidas a lo largo de nuestra trayectoria profesional con futuros profesores y profesores en ejercicio, un punto de partida donde iniciar nuestra reflexión sobre lo que la educación artística es y lo que debería llegar a ser.

1. ¿La educación artística de hoy o la educación artística de ayer?

Si tuviéramos que destacar un rasgo sobresaliente en este amplio panorama, sin duda, tendríamos que referirnos a la enorme confusión y desconocimiento existente en torno a la educación artística, expresión plástica o plástica, como se denominó y sigue denominándose en el sistema educativo de nuestro país.

Muchas de las características más significativas de esta confusión fueron recogidos en un sondeo de opinión realizado durante los cursos 1991-92 y 1992-93, por alumnos de tercer curso de la E.U. de Formación del Profesorado de Santiago como una actividad integrada dentro del programa académico, con la intención de iniciar a los alumnos en la reflexión sobre el papel del arte en la educación.

Se plantearon tres preguntas de respuesta abierta:

- ¿qué es la expresión plástica?
- ¿para qué sirve?
- ¿por qué crees que se enseña?

con el fin de obtener información que ayudase a construir una primera aproximación al modo en que distintos estamentos sociales:

- autoridades educativas
- expertos y estudiosos del tema
- docentes en ejercicio
- estudiantes
- ciudadanos en general

comprenden y valoran la educación artística. Algunas de las respuestas recogidas en este sondeo están expresadas en los cuadros de las figuras 1.1 a la 1.8.

Qué piensan los ciudadanos de...
¿qué es la expresión plástica?

- Una forma de expresarse por medio del dibujo y de las manualidades (técnico de cálculo, 27 años).
- Una forma de hacer desarrollar y enseñar a los niños a trabajar con las manualidades, el dibujo,... (administrativa, 30 años).
- Una asignatura que ayuda a plasmar sobre una lámina cualquier visión real o imaginaria (pintor, 45 años).
- Puede ser una forma de expresar los sentimientos de una persona o un estímulo del desarrollo de su inteligencia (celador, no figura edad).
- Es una actividad muy educativa (sus labores, 47 años).
- Algo primordial que siempre se descuidó (cristalero, 23 años).
- Es algo positivo (zapatero, 57 años).
- No sé, no entiendo la pregunta (sus labores, 47 años).
- Representación de ideas por medio de imágenes, gráficos, letras,... que comunican a las personas (técnico de banca, 50 años).
- Expresar el pensamiento por mediación de las manos, con gestos, pinceles,... (ama de casa, 49 años).
- Asignatura que consiste en dibujar (opositor a notario, 26 años).
- No sabe (jubilado, 69 años).
- Es la representación a través de la pintura de lo que sentimos (dependiente, 41 años).
- Dibujo, escultura, pintura, arquitectura, diseño,... (ama de casa, 36 años).
- Forma de ayudar al niño divirtiéndose (ama de casa, 33 años).
- Modelado o algo de eso (asistente, 27 años).
- Forma de expresar la creatividad personal (secretaria, 27 años).
- Expresión sin reglas, libre (ama de casa, 31 años).
- Creatividad, sentimientos, forma de ser, test sobre la persona que realiza un trabajo (administrativo, 23 años).
- Un arte y un pasatiempo (jubilado, 74 años).
- La educación artística es un mito, una cosa nada práctica (mecánico, 30 años).
- Es un lenguaje a través del cual muchas personas expresan su forma de ser (médica, 27 años).
- Es un vehículo de expresión, comunicación y desarrollo imaginativo. Es un proceso de expresión libre e individual (delineante, 26 años).
- La expresión plástica es lo que hacen los niños en la escuela (ama de casa, 61 años).
- Supongo que será para que los niños aprendan a dibujar y realizar trabajos bonitos con distintas cosas: cartulinas, papel, barro,... (sastre, 59 años).
- Es una forma de expresarse mediante el dibujo o trabajos manuales (conductor, 29 años).
- Plastilina, dibujo, pintar, recortar, pegar, etc... (albañil, 49 años).
- Asignatura que ayuda a situarse en el espacio, a conocerse a sí mismo, a desarrollar la creatividad individual (ama de casa, 31 años).
- Una asignatura interesante (administrativa, 39 años).

Fig. 1.1 ¿Qué es la Expresión Plástica?: Ciudadanos

Qué piensan los ciudadanos de...

¿por qué se enseña la expresión plástica?

- Para completar el desarrollo de la persona (técnico de cálculo, 27 años).
- Porque es necesaria para el buen funcionamiento de todo el conjunto de la enseñanza (administrativa, 29 años).
- Actualmente para cubrir el hueco de un expediente académico sin valorar realmente su importancia, que es la de ayudar a cultivar unas cualidades (pintor, 45 años).
- No contesta (celador).
- Una ayuda, una actividad complementaria del perfecto desarrollo (sus labores, 49 años).
- Porque es muy importante para el desarrollo de la personalidad del alumno (electrónico, 29 años).
- Como otra asignatura cualquiera (sus labores, 47 años).
- Para despertar en la persona en cuestión un sentimiento (cristalero, 23 años).
- Porque tiene que ser una asignatura más. Aunque en mi opinión es pobre, creo que hay otras cosas más interesantes (zapatero, 57 años).
- Para darle a los niños una formación global (trabajadora de la prensa, 34 años).
- Desarrolla nuevas cualidades (técnico de banca, 50 años).
- Porque no sería positivo que la gente se quedara con sus ideas (ama de casa, 49 años).
- Forma de librarse de ahogos, conflictos...(opositor a notario, 26 años).
- No sabe (dependiente, 41 años).
- Para desarrollar la imaginación y crear armonía a través de las manos, por ejemplo (administrativa, 39 años).
- Espejo de lo que ves (jubilado, 69 años).
- Menos conceptos (ama de casa, 36 años).
- Entretenimiento (ama de casa, 33 años).
- Nuevos conocimientos (asistente, 27 años).
- Mantiene entretenido al alumno y aprende de manera asombrosa. Le ayudará en un futuro no lejano a desenvolverse mejor (ama de casa, 33 años).
- Expresión de tus ideas (secretaria, 27 años).
- Forma de reflejar el mundo (ama de casa, 31 años).
- Lo que sientes y piensas lo reflejas en la obra (administrativo, 23 años).
- Para orientarlos y relacionarlos con la enseñanza (jubilado, 74 años).
- Para mejorar la comunicación (médico, 27 años).
- Lo enseñan para que el individuo se pueda expresar ante la sociedad, para desarrollar la personalidad, para hacer de tí un artista, para tener una profesión y un trabajo en el futuro (delineante, 26 años).
- Porque los niños tienen necesidad de aprender cosas. Tiene que aprender dibujo, pintura y todo eso que es necesario (ama de casa, 61 años).
- Porque es cultura (conductor, 29 años).
- Para que los niños desarrollen el dibujo (albañil, 49 años).
- Para coger soltura con las manos y para pasar el tiempo (mecánico, 39 años).

Fig. 1.2. ¿Por qué se enseña la Expresión Plástica?: Ciudadanos.

Qué piensan los profesores de...
¿ qué es la expresión plástica?

- É unha maneira de expresa-los sentimentos, de manifesta-las súas ideas, coñecementos, medos, conflitos... (no figura edad)
- Es la capacidad de comunicarse a través de los mensajes que uno mismo elabora preferentemente con las manos (no figura edad).
- Es el primer lenguaje del individuo; la vía de comunicación con el mundo exterior; el camino más directo de comunicación y expresión (35 años).
- Todas aquellas actividades creativas que se hacen con las manos (40 años).
- Una manera de expresar, de plasmar la creatividad (44 años).
- Es una manera de que los niños expresen sentimientos, emociones, hábitos, etc...(35 años).
- Algo necesario para el desarrollo de la destreza manual en los distintos niveles de desarrollo del niño (36 años).
- Expresión de un sentido estético desarrollando una serie de habilidades de tipo psico-motor (no figura edad).
- Un medio para cultivar en los alumnos la creatividad, el buen gusto, las formas, etc...(57 años).
- Manifestación del mundo interior, conocimiento de técnicas y desarrollo de habilidades (47 años).
- Una forma de comunicación sin palabras (32 años).
- Es la forma de expresar la creatividad (25 años).
- Es un lenguaje expresivo, un medio de comunicación del alumno que fomenta: la expresividad individual, la facultad de improvisación e investigación, la relación emocional y sensitiva con el objeto creado, el desarrollo de la creatividad...
- Una de las áreas más importantes para conocer al alumno y permitirle desarrollar su personalidad, sus sentimientos, estados de ánimo... (no figura edad)
- La expresión plástica es un medio de comunicación a través del cual el niño puede transmitir todas sus vivencias, sensaciones, miedos, relaciones afectivas con las personas y el medio que les rodea, etc..., de una forma totalmente espontánea.
- En primer lugar es un medio por el cual el niño plasma su imaginación, pero no debe confundirse la educación plástica con expresión plástica. La educación plástica o artística es una forma de enseñar a los niños a entender el arte y la expresión plástica sirve para que los niños se expresen de una manera no verbal. Por lo tanto, es un medio de expresión que al niño le resulta mucho más fácil que otros (45 años).
- Un "lenguaje" o medio de comunicación que potencia la autoexpresión (45 años).
- Un xeito de expresarse a persoa, mostrando a súa creatividade sobre todo a través das mans pero na que participan moitos elementos do individuo para chegar a plasmar toda nesa obra do tipo que sexa (45 años).
- Una asignatura. Una actividad en la que el individuo puede desarrollar su creatividad, adquirir destreza manual, aprender distintas técnicas para expresarse, sin tener que recurrir a la lectura, escritura...(34 años).

Fig. 1.3. ¿Qué es la Expresión Plástica?. Profesores

Qué piensan los profesores de...
¿ por qué se enseña la expresión plástica?

- Porque debe ser fundamental en el proceso de aprendizaje de las personas (30 años).
- Es necesario, facilita la enseñanza y la mejora de todas las demás áreas. No es posible una educación completa sin el desarrollo de la creatividad (32 años).
- Se enseña por la necesidad de información que tiene el ser humano. Cuanto más completa sea la percepción y el conocimiento que tengamos del mundo podremos comprenderlo mejor (no figura edad).
- Un lenguaje vivo, espontáneo, en el que el niño puede expresar vivencias con libertad, tiene enormes utilidades tanto para el niño, como complemento de otras áreas de aprendizaje. Sería imprescindible que se diera un tratamiento acorde con su importancia (no figura edad).
- Se enseña por distensión, para relajar al niño, para llevarlo a crear e inventar.
- Porque es una materia importantísima, en la cual el niño expresa todo lo que lleva dentro y es capaz de hacerle ver su trabajo (44 años).
- Porque el niño va a prepararse para la prelectura y la preescritura (36 años).
- Para que el profesor conozca el grado de madurez del niño (35 años).
- Porque permite plasmar de manera automática las vivencias y expectativas del profesor o educador (36 años).
- Por ser una necesidad, porque pertenece al *currículum* (47 años).
- Porque es conveniente sacar el máximo partido a nuestro cerebro, del cual tan solo utilizamos un tanto por ciento. Nuestra persona de por sí es perezosa. Para ayudar a desarrollar la creatividad (32 años).
- Para enseñarnos a conocer nuestro cuerpo, nuestra mente. Nuestro mundo (25 años).
- Para que el niño exprese las vivencias. Para desarrollar la imaginación, la capacidad de observación y retentiva. Para conseguir hábitos y destrezas necesarias para el desarrollo de los procesos creativos (no figura edad).
- Desarrollo armónico de la personalidad, de la imaginación, de la capacidad de expresión, del sentido de la observación (no figura edad).
- Esta área permite la globalización de todas las áreas restantes, completando de este modo un buen aprendizaje, desarrollando al mismo tiempo la capacidad de improvisación y creatividad del niño (no figura edad).
- Porque es una asignatura como cualquier otra en el desarrollo integral del niño. Se debe tratar como una asignatura importante y se está impartiendo pocas horas (45 años).
- Para poder potenciar en el niño su capacidad de investigación, improvisación y creación. En definitiva para potenciar su personalidad (45 años).
- Porque es indispensable para que haya una formación integral del individuo (45 años).
- Si la educación está dirigida a las personas para hacer seres humanos más completos, la educación plástica sirve también para la realización de la personalidad humana (no figura edad).

Fig. 1.4. ¿Por qué se enseña la Expresión Plástica?. Profesores.

Qué piensan los estudiantes de...
¿qué es la expresión plástica?

- Hay que colorear. Son muchos dibujos para colorear, pasar puntos para ver que dibujo sale, colorear a tu gusto o también como te manden (7 años).
- Los manuales (9 años).
- Los dibujos, manuales, plastilina, barro...(9 años).
- Es una educación para entender el arte (9 años).
- Una asignatura más (10 años).
- La expresión plástica es pintar, dibujar, hacer figuras (10 años).
- Es una asignatura muy bonita (12 años).
- Para mí la expresión plástica es casi una cosa desconocida pero sé que me gusta y es interesante (13 años).
- Es la hora más entretenida de la semana. En ella creas cosas nuevas, divertidas y aprendes, sin tener que estudiar o hacer evaluaciones (12 años).
- Es una expresión de habilidad al hacer las cosas y el arte (13 años).
- Es una cosa a la que yo no doy mucha importancia (13 años).
- Para mí la expresión plástica es un medio de expresarte por medio de dibujo o por medio de figuras (14 años).
- Algo que se puede hacer con las manos (Historia, 22 años)
- Dibujo y hacer cosas con plastilina (Filología, 24 años).
- Es el desarrollo de la mente a través de las manos (Diseño, 24 años).
- Una asignatura mediante la cual se desarrolla todo tipo de cualidades artísticas de las personas (Fotografía, 22 años).
- Es una forma de comunicarse (COU, 20 años).
- Una asignatura (BUP, 17 años).
- Otra clase cualquiera (BUP, 15 años).
- Dibujar te ayuda a dar significado a lo que conoces y a lo que tratas de explicar (Empresariales, 20 años).
- Una manera de simbolizar lo que es (BUP, 16 años).
- Es una asignatura que se enseña en EGB, cuya función básica es fomentar el desarrollo de la personalidad del alumno (Empresariales, 20 años).
- Un juego en el que te liberas de los problemas que tienes en mente (Derecho, 19 años).
- Es expresar plásticamente la forma de ver las formas y los espacios (Arquitectura, 20 años).
- Es la asignatura en que se realizan trabajos manuales y también puede ser un pasatiempo (21 años).
- Es una forma de crear con la imaginación, utilizando como instrumento las manos (BUP, 17 años).
- Es desarrollar una materia a través de la imaginación (BUP, 15 años).
- Un medio para expresarte (20 años).
- Es enseñar a apreciar el arte y también a hacerlo (19 años).
- Se trata de hacer trabajos con las manos (17 años).

Fig. 1.5. ¿Qué es la Expresión Plástica?. Estudiantes.

**Qué piensan los estudiantes de...
¿por qué se enseña la expresión plástica?**

- Para ir aprendiendo, para saber un poco lo que es la plástica y lo que no (7 años).
- Para saber más cosas (9 años).
- Para desarrollar la imaginación y para cuando sea mayor a lo mejor nos sirve para algo (9 años).
- En las escuelas se debería enseñar la expresión plástica porque así los niños aprenderían a discurrir. Sobre todo se debería enseñar la expresión plástica en preescolar porque así los niños más pequeños ya empezarían a discurrir desde muy pequeños (10 años).
- Para desarrollar la mente, porque se piensa todos los detalles de un dibujo (12 años).
- Porque es una obligación (10 años).
- Porque es el futuro vamos a necesitar hacer signos, señales...Entonces necesitaremos saber dibujar (9 años).
- Porque creen que es una materia de diversión aunque debería prestársele más importancia (13 años).
- Para divertirnos y para olvidarnos de las demás asignaturas y de los deberes (13 años).
- Porque es una asignatura más que sirve de mucho en la vida. Hay una gran diversidad de trabajos que requieren tener habilidad en las manos (12 años).
- Creo que se enseña la expresión plástica para que cuando seas mayor no andes por la calle y viendo la televisión continuamente.
- Para que los niños desarrollen la imaginación (Historia, 22 años).
- Porque así el niño desarrolla su creatividad (Filología, 24 años).
- Porque es necesario que el niño se relacione y desarrolle con el mundo exterior (Diseño, 24 años).
- Para construir y apreciar "lo artístico" (19 años).
- Para que la gente sepa apreciar el mundo artístico que tiene a su alrededor (20 años).
- Para desarrollar la creatividad (BUP, 15 años).
- Para enseñar a su vez a potenciar la imaginación y creatividad (BUP, 17 años).
- Porque es una forma más de lenguaje (COU, 20 años).
- Para aprenderla (BUP, 17 años).
- Se enseña para dar a conocer eso que quieres comunicar o expresar (Empresariales, 20 años).
- La enseñan como otra asignatura cualquiera porque vale para aprender cosas nuevas que no sabes (BUP, 16 años).
- Para que las clases no sean tan monótonas, para entretener a los niños pequeños (21 años).
- Para el desarrollo de la imaginación (Administrativo, 17 años).
- Porque el alumno de EGB está en una etapa de su vida en la que pasa por un proceso de desarrollo intelectual y personal, que gracias a esta asignatura lo definirá mejor (Empresariales, 20 años).
- Para desarrollar la imaginación y el intelecto (Arquitectura, 20 años).

Fig. 1.6. ¿Por qué se enseña la Expresión Plástica?. Estudiantes.

**Qué piensan los futuros profesores de...
¿qué es la expresión plástica?**

- Creo que es la manera de expresarnos, de descargar las emociones de una manera espontánea; libre...que dependerá de la sensibilidad del autor, de su captación del mundo exterior y de su estado de ánimo, es un medio imprescindible en la vida cotidiana (no figura edad).
- Es la expresión por medio de actividades manuales de tipo artístico (20 años).
- Otra forma de expresión y quizá la más fácil para el niño en Educación Infantil.
- Es un modo de expresión a través del dibujo (22 años).
- Es una forma de lenguaje (36 años).
- Es una manera de expresarse (20 años).
- Un hecho natural e innato en el hombre. Por otra parte, se entiende como un hecho productor de formas materiales (27 años).
- Arte de modelar una materia con frecuencia relacionada con actividades de tipo más mecánico que creativo (22 años).
- Es una actividad lúdica y que armoniza de forma específica la sensación, percepción y pensamiento (22 años).
- Una forma de plasmar los sentimientos (20 años).
- Es el desarrollo de los valores artísticos de la persona; es la expresión a través de la cual se plasma la inquietud artística de cada uno (19 años).
- Es un medio de comunicación de los sentimientos mediante figuras, colores, etc...(18 años).
- É unha forma de comunicación que non se basa nas palabras, senón en figuras, debuxos, símbolos, cores, etc...Analizando as figuras que poden representar os nenos, podemos descubrir cousas da súa personalidade (20 años).
- Desde o punto de vista educativo pode decirse que a Expresión Plástica serve para a formación integral do neno. Por este último motivo creo que é fundamental que a Expresión Plástica se ensine, xa que axuda ó desenvolto gloval e integral do neno (20 años).
- La Expresión Plástica es una parte de la Educación que nos permite expresarnos sin utilizar el lenguaje oral o escrito (20 años).
- Un medio a través del cual podemos canalizar nuestros impulsos, nuestras emociones (no figura edad).
- La Expresión Plástica es saber expresar tu imaginación, tu carácter, etc...; con las manos, con utensilios...(20 años).
- La forma de plasmar las cualidades imaginativas en un formato (no figura edad).
- Es un medio de comunicación en el que empleamos medios plásticos (21 años).
- Es la forma de reflejar la imaginación, pensamientos, ideas de las personas a través de materiales (18 años).
- Es una asignatura más que hay que estudiar (19 años).
- Es una forma de representación gráfica, a través de la cual nos podemos expresar y comunicar mediante el dibujo (20 años).
- La expresión de la realidad vista por el niño (19 años)

Fig. 1.7. ¿Qué es la Expresión Plástica?. Futuros profesores.

**Qué piensan los futuros profesores de...
¿por qué se enseña la expresión plástica?**

- Creo que la razón fundamental es porque para expresarnos es conveniente poseer un cierto conocimiento de los materiales que se pueden utilizar, utensilios... además de adquirir una serie de conocimientos a través de la información suministrada por el profesor sobre las técnicas existentes u otros temas tales como color, textura, línea, forma... para poder enriquecer y facilitar la realización de un trabajo.
- Porque en los niños pequeños es útil para desarrollar la psicomotricidad, puesto que favorece la creatividad. Es una clase en la que el niño puede organizar su propio trabajo (no figura edad).
- Se la enseña muchas veces como materia secundaria, sin embargo debería tomarse tan seriamente como otras materias porque ayuda a desarrollar las capacidades tanto físicas como psíquicas del niño, como pueden ser la psicomotricidad, la lateralidad, la orientación espacial, etc...(18 años).
- Como una forma de expresión más (22 años).
- Para potenciar el que ese mundo interior aflore (36 años).
- Porque es parte de la formación integral del sujeto (20 años).
- Porque sirve como complemento para otras materias (22 años).
- Porque es una estructura de comunicación que posibilita el desarrollo y favorece al niño (22 años).
- Para relajarse. En los niños, para fomentar la imaginación y aplicarla a otras actividades (20 años).
- Porque de resultar útil el conocimiento de métodos artísticos, resulta un modo de evasión para los niños y estimula la creatividad (19 años).
- Es algo que no se enseña sino que es innato en el niño, lo único que hay que hacer es fomentarlo en la escuela (18 años).
- Ensinase porque o neno por si só non chega a descubrir o maravilhoso mundo da expresión artística, necesita alguén que o achegue a ese mundo e lle abra as portas (20 anos).
- A Expressión Plástica é unha linguaxe que nos serve para expresar os nosos sentimentos, a nosa forma de pensar, os nosos desexos, etc... Tamén podemos decir que nos serve para comprender os contidos doutras áreas, sen olvidar que ten valor por si mesma (20 años).
- Porque nos ayuda a desarrollarnos tanto intelectualmente como personalmente (20 años).
- Porque es una manera de entender la realidad y el mundo que nos rodea (20 años).
- Para estimular la imaginación y para que el alumno libere lo que siente sin ningún tipo de vergüenza (20 años).
- Porque desarrollan la imaginación, se liberan y adquieren una buena capacidad cognoscitiva (no figura edad).
- Sirve para comunicar tus sentimientos. Porque puedes expresar lo que sientes.
- ¡Para tantas cosas!. Complementar su educación, las asignaturas para el desarrollo activo de los alumnos, etc...(18 años).

Fig. 1.8. ¿Por qué se enseña la Expresión Plástica. Futuros profesores.

Pese a que tal actividad no ha sido diseñada como una investigación sociológica rigurosa, ha servido para dotar de evidencia a muchas de las razones que, implícita o explícitamente, han determinado el curso de desarrollo de la Educación Artística.

No hemos incluido los análisis que se refieren a las autoridades educativas ni a los expertos en el tema, por considerar que quizá sea necesario otro tipo de tratamiento más riguroso. Sin embargo, hemos añadido el punto de vista de un nuevo estamento, los futuros profesores de primaria, elaborado a partir de las encuestas que se hicieron a los estudiantes o diplomados de la E.U. de Formación del Profesorado. Desde luego, no deseamos caer en el error de formular conclusiones excesivamente fáciles, pero sí nos parece interesante observar cómo esta toma de contacto ha servido para que los alumnos pudiesen iniciar en la práctica la reflexión sobre uno de los aspectos claves del tema: la generalidad, la indeterminación, la ambigüedad y la confusión... de los planteamientos didácticos que se realizan a la hora de afrontar el tema de la educación artística y que queda reflejada en una gama de respuestas tan amplia como la registrada. Gama de respuestas que, curiosamente, apunta, en mayor o menor medida, hacia los aspectos fundamentales de la educación artística: expresión, sentimientos, comunicación, actividad educativa, pasatiempo, expresión libre, diversión, actividad complementaria, técnicas, manualidades, creatividad, hacer con las manos, lenguaje, pensamiento, arte... De esta primera aproximación resulta también curioso constatar, como han apuntado algunos de los alumnos que han realizado las encuestas, que los entrevistados no siempre comprenden el significado del término *expresión plástica*.

Conviene resaltar que la mayoría de estas personas al leer la primera pregunta, no entendían el término *expresión plástica*. Por eso, lo hemos intentado aclarar poniendo entre paréntesis *asignatura de dibujo*... (B. Godino y otros, 1991).

Lo primero que me dijo ante lo que era la expresión plástica fue que no sabía lo que era, le expliqué un poco y me dijo que simplemente lo llamaba dibujo. Sólo lo consideraba una asignatura más, pero con la diferencia de que era una de las más fáciles de aprobar. Me dijo que era una de las que más le gustaba, pero lo chocante era que le gustaba porque sacaba buenas notas y no demasiado por la asignatura en sí... (A. Sabín, entrevista con un alumno de 5º de E.G.B.)

En primer lugar decir que la encuesta ha sido realizada a casi 100 personas... dentro de un contexto urbano y con profesiones diversas... que dividiremos en dos grupos mayores y menores de 50 años...

Entre uno y otro grupo existen diferencias notorias; se observa un porcentaje muy alto -65%- de personas del primer grupo (+ 50 años) que no parecen conocer el significado de aquello que se les pregunta, y muchas de las cuales se apoyan en la frase: *no sé, en mis tiempos no existía esa palabra...* (I. Cardoso Trillo y otros)

Del mismo modo, merece ser destacado que mientras que la idea de expresión, comunicación, e incluso lenguaje parece ampliamente difundida, el término *expresión plástica* se relaciona con mucha menos frecuencia con dos universos, desde nuestra perspectiva, fundamentales, arte y conocimiento.

A la hora de enfrentarse con el enfoque pedagógico real, esta confusión se traduce en una desorientación que genera un abanico de posibilidades que van desde la utilización de la enseñanza artística con el único fin de aprovechar el tiempo libre y cubrir huecos en el horario o en la programación general, a la acumulación de manualidades y artesanías, a su confusión con el campo de la pretecnología ..., hasta la pretensión de establecer una enseñanza de las artes plásticas organizadas en torno a actividades sueltas, centradas en la producción -algo que se hace con las manos- y con la finalidad prioritaria de adquirir una serie de técnicas y destrezas artísticas, sin tener en

cuenta ni la complejidad de los procesos de creación, ni las características del pensamiento y los intereses de los alumnos, ni los contextos educativos donde ha de realizarse.

Los maestros y maestras que se disponen a enseñar contenidos artísticos se encuentran de entrada con una enorme desorientación acerca de cómo acometer la tarea. Si trasladan el enfoque mantenido para otras áreas comprueban que no les sirve, no importa que se muevan en unos parámetros tradicionales o novedosos, el caso es que no se sabe qué hacer en Educación Artística. (López García, 1993, p. 90).

Detrás de esta situación y desde nuestro punto de vista, cabe considerar al menos dos importantes focos de confusión:

- la consideración de la educación artística como algo ajeno al arte.
- la consideración del arte como algo ajeno al conocimiento.

El primer punto de confusión está relacionado con la propia evolución de esta materia en la educación general. Como señala Marín (1991) *desde que se organizaron por primera vez los planes de estudios para la enseñanza primaria y el bachillerato durante la primera mitad del siglo XIX, lo que se enseñaba en la escuela era "Dibujo".* (p. 116).

Fue en los años 50 y con la publicación de dos importantes obras: *Desarrollo de la capacidad creadora*, de Lowentfeld (1947) y *Educación por el arte* de Read (1947), cuando el modelo de enseñanza artística basado en la autoexpresión y la creatividad comienza a desarrollarse. Desde esta perspectiva, el dibujo libre y espontáneo se convierte en la actividad principal de los programas escolares. Es entonces cuando comienza a popularizarse el término Artes Plásticas o Expresión Plástica (Marín, 1991). En nuestro país, las líneas fundamentales de esta propuesta fueron recogidas en la Reforma

Educativa de 1970.

La aportación de Lowenfeld y Read ha sido especialmente relevante para el campo de la Educación Artística. De hecho, la enseñanza de las artes plásticas de las tres últimas décadas ha estado centrada en desarrollar los conceptos -desarrollo de la creatividad y autoexpresión- que se elaboraron durante los años 50. Buena prueba de su influencia es que en la *Recomendación relativa a la Enseñanza de las Artes Plásticas* aprobada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación (1979), se reflejan muchas de las líneas conceptuales más sobresalientes de esta aportación:

1. Las artes plásticas, o sea, el dibujo, la pintura y el modelado deben figurar obligatoriamente en el plan de estudios de la escuela primaria como asignatura aparte y como medio de expresión y auxiliar didáctico de otras enseñanzas.
2. La enseñanza de las artes plásticas en calidad de asignatura aparte, debe figurar en el plan de estudios de la escuela secundaria ...
- ... 12. Un buen método de enseñanza consiste en estimular al alumno a que encuentre su propia forma de expresión, recurriendo al dibujo, a la pintura y al modelado libres, así como a cualquier otro medio que le permita manifestar sus gustos y sus aptitudes. (UNESCO, cit por Marín, 1991, p. 122).

Este modo de conceptualizar la Educación Artística que significó en muchos aspectos un paso adelante, generó -al centrar los programas de enseñanza artística en el potencial creativo y espontáneo del alumno- una gran desorientación al diseñar la práctica educativa. Por un lado, al defender como finalidad central que el niño dibuje conforme a su momento evolutivo, a su forma particular de ver y comprender el mundo, evitando cualquier influencia que pudiese entorpecer su modo natural de expresión, se daba por supuesto que tal expresión artística era un proceso innato, asociado con el talento o la capacidad natural de cada persona, donde poco o nada había que enseñar o aprender, limitándose el papel del profesor a poner a disposición del alumno

una gran variedad de técnicas y materiales y a crear un clima de seguridad y confianza. Esta afirmación unida a la falta de una formación especializada, ha sido traducida muchas veces en la práctica en forma de consignas del tipo: *"hoy, dibujo libre"* o *"dibuja lo que quieras"*. Actuaciones de este tipo lejos de inducir a la espontaneidad o a un modo personal de expresión, crean una desinformación absoluta que conduce a interpretaciones pobres, repetitivas y estereotipadas, que poco tienen que ver con aprender.

Como señala Eisner (1972) el aprendizaje artístico no es consecuencia automática de la maduración o del desarrollo evolutivo de las personas, por el contrario, consiste en un proceso complejo que es susceptible de ser mejorado con una enseñanza adecuada.

Por otro lado, al amparo de este modelo, y en la medida que es necesario evitar cualquier interferencia sobre el desarrollo natural de la expresión del niño, se ha ido propiciando un distanciamiento entre la enseñanza artística y el propio arte. Este distanciamiento ha privado a la educación artística de su más importante fuente de referencia, de su contenido y hasta de su razón de ser, si partimos de la idea de que la educación artística debe estar encaminada a educar a las personas artísticamente. No hay educación para comprender el arte y ser capaz de acceder a la experiencia y conocimiento que en esencia posee sin referencia a los hechos y a los procesos de arte, y sin educación artística estamos, como afirma Arnheim (1993), negando a los seres humanos una referencia esencial

Quizá piensen que una educación puede ser completa pese a no cultivar la expresión artística... Pero llega un momento en que todo parece transitorio y uno se enfrenta a la revelación de que el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la vida misma. ... una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad... Negar esta posibilidad a los seres humanos es ciertamente desheredarlos (p. 48).

En esta misma línea, el movimiento conocido como DBAE (Educación Artística como Disciplina) que desde 1982 promueve el Centro Paul Getty para la Educación en las Artes, propone como objetivo básico que el alumno llegue a adquirir un conocimiento global del arte. Algunas de las aportaciones más interesantes de este proyecto (Marín, 1991) podrían resumirse en:

- El objetivo de la educación artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo.
- Los contenidos derivan de las siguientes disciplinas: estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística. La primera aporta la reflexión sobre la naturaleza del arte, la segunda los fundamentos para valorar y juzgar el arte, la tercera, el contexto en el que arte ha sido creado; finalmente, la cuarta, los procesos y técnicas para crear arte.
- Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículo y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas.
- El programa, que debe estar escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente de modo que se vaya incrementando el aprendizaje y nivel de comprensión del alumno, respetando los niveles de desarrollo de cada uno de los cursos y ciclos.

Desde nuestro punto de vista, esta reflexión posee un carácter fundamental. Proponer como finalidad esencial de la educación artística el conocimiento del arte en su sentido más amplio, proporcionará una referencia clara para diseñar la práctica educativa, determinando no sólo el soporte y el contenido de la educación, y a partir de la reflexión sobre el propio proceso artístico, el modo o modos de llevarla a cabo. De esta manera, no resulta extraño el proponer, como lo hace Barkan, que *la estructura del curriculum de educación artística*

deba estar basada en los procesos que artistas, críticos e historiadores - profesionales del arte- acostumbran a utilizar en su trabajo. (cit. por Efland, 1987, p 66). Quizá, desde algún ámbito educativo, pueda pensarse que concepciones de este tipo sacrifican la espontaneidad y la esencia mágica del arte. Quizá pueda considerarse como excesivamente académica, disciplinar o tecnicista, inadecuada, en fin, a la edad de los alumnos a los que está destinada. Sin embargo, compartimos la afirmación de Eisner (1987a) de que ningún análisis del arte ni justificación de su papel sería adecuado si olvidase la naturaleza del arte en si misma: *el arte posee la fuerza mágica de lanzarnos en un viaje hacia el espacio...*(p. 195)

El segundo foco de confusión aparece ligado con la relación que se establece clásicamente entre conocimiento y educación artística, o lo que es lo mismo, entre arte y cognición. La educación ha estado asociada clásicamente a la adquisición de conocimientos y, por consiguiente, al desarrollo de la capacidad de los alumnos para pensar y utilizar esos conocimientos. Hoy en día se registra también una notable tendencia -sobre todo de parte de alumnos y padres de alumnos- a buscar en la educación la preparación necesaria para iniciar la vida laboral en un futuro inmediato. (Stenhouse, 1987a). Una encuesta realizada por el Schools Council Británico, en 1968, refleja esta preocupación:

Tanto los muchachos de 15 años que abandonaban la escuela como sus padres, concedían mucha importancia al hecho de proporcionar conocimientos y destrezas que les permitieran obtener los mejores puestos de trabajo y las carreras para las que estaban capacitados, como una de las importantes funciones que debe acometer una escuela. (Stenhouse, 1987a, pag. 74).

En cualquier caso, sea para conseguir un puesto de trabajo mejor, o para recibir una formación general que ayude a las personas a comprender aquello que les rodea -entorno natural, económico, social...- desde una perspectiva

amplia podemos señalar como meta educativa básica en la que coinciden profesionales de la educación y público en general, la que se denomina como *desarrollo cognitivo*.

En este sentido, uno de los problemas fundamentales con los que se enfrenta la educación artística radica en que nunca ha sido considerada necesaria ni para lo uno -encontrar un buen trabajo- ni para lo otro -conocer el mundo, en su sentido más amplio-. La mayoría de las concepciones vigentes en Educación artística están basadas, desde nuestro punto de vista, en una inadecuada comprensión de la función del arte en el desarrollo cognitivo humano.

Por el contrario, como propone Goodman (cit. por Gardner, 1987) es necesario dejar de considerar un tipo de conocimiento como intrínsecamente superior a otro y sostener, en cambio, *la existencia de una innumerable colección de mundos: todos han sido contruídos por nosotros y ninguno puede reclamar prioridad epistemológica* (p.p. 82 y 83). Tradicionalmente, en la educación, el arte, y como consecuencia la educación artística, ha sido concebido como una manifestación del sentimiento -*de expresión*- pero no, como una manifestación de los procesos cognitivos y del pensamiento. Se nos ha dicho que el desarrollo artístico es necesario para conseguir una formación completa o integral, pero pocas veces se explica las razones o los beneficios de una formación de este tipo. Hemos escuchado que el arte es una fuente de placer, pero pocas veces se nos ha explicado su razón ni su finalidad. Frecuentemente hemos oído hablar de la expresión de la propia personalidad, de descargas emocionales y de manifestación de la individualidad. Pero casi nunca se nos ha hecho ver que el arte, a través del dibujo, la pintura o la escultura, pueden plantear -y de hecho plantean- problemas cognitivos tan rigurosos como una cuestión matemática o científica.

El origen más remoto de algunas de estas concepciones puede situarse, por una parte, en la creencia clásica de la dualidad entre el intelecto y los sentidos,

que considera el conocimiento *-funciones mentales superiores-* como propiedad exclusiva del ámbito científico, relegando las actividades en que participan las emociones y los sentidos -el arte, por ejemplo- a lo subjetivo, engañoso y por tanto secundario. Por otra, en aquellas teorías que limitan la inteligencia a las formas abstractas de pensamiento, léase por excelencia , lenguaje y razonamiento lógico.

Compartimos con Engel (1983), su firme declaración de que el arte es consecuencia del pensamiento humano; lo que los artistas hacen en el proceso de creación es construir imágenes *-símbolos-* cargadas de significado cuyo propósito es ser comunicado, llegar hasta otros.

El arte es el producto de la mente... Los trabajos de arte son constructos simbólicos cuya *información* es transmitida desde el artista a la persona que la recibe. Me gustaría hacer esta afirmación categóricamente porque constituye un concepto fundamental sin el cual no puede comprenderse adecuadamente los procesos artísticos, ni el arte -tampoco, la educación artística- y que sin embargo, parece haberse perdido o tal vez nunca haya sido ampliamente comprendida (p. 6).

Al carecer, este modo de comprender el arte, de una referencia cognitiva, es decir, de una serie de procesos y habilidades que es posible enseñar y aprender, pierde de nuevo su norte para quedar relegada a un papel poco significativo dentro del *currículum*. Como señala, Engel (1983), el arte puede ser enseñado y puede ser aprendido. Para ello es necesario, en primer lugar, desmitificar términos como *talento natural, creatividad, inspiración, expresión libre...* que han influido de un modo determinante en la historia de la educación artística. En segundo lugar, la educación artística debe ser impartida en las escuelas como la disciplina intelectual que realmente es. Y finalmente, es necesario encontrar un proceso estructurado *-currículum-* , efectivo y motivador que ayude a los estudiantes a adquirir los conocimientos y habilidades artísticas fundamentales.

Desde luego, la educación artística no encontrará su lugar, ni su razón de ser mientras no se apueste por una interpretación del *talento* como una forma de inteligencia: el conocimiento que se ha desarrollado en la mente humana, la *inspiración* y la *intuición* como procesos mentales muy elaborados que permiten explorar y conocer y por último, la *creatividad* como una disposición y como un modo de afrontar la compleja imagen del mundo y actuar. Como destaca Arnheim (1989)

... la educación artística únicamente conseguirá desempeñar el papel que le corresponde en la escuela o en la universidad, cuando el arte sea entendido como un medio de enfrentarse con el entorno y con uno mismo...(p. 153).

Algunas personas puedan preguntarse si realmente constituye una cuestión de importancia para la Educación Artística estar o no incluida dentro de lo que se ha denominado actividades cognitivas. Sin embargo, lo que parecen ser cuestiones teóricas, influyen -mucho más de lo que creemos- sobre la práctica educativa, determinan lo que se va a enseñar y mediante un sutil sistema de recompensas establecen los modelos educativos prioritarios y preferentes.

¿Cómo puede, entonces, influir la forma de concebir la inteligencia y el conocimiento sobre la educación artística y la práctica educativa?

Por ejemplo, si se afirma que algunas actividades realizadas durante el horario escolar no son estrictamente cognitivas, y si se considera que el sistema educativo debe hacer hincapié en el desarrollo de la capacidad cognitiva, puede argumentarse -desde la más perfecta lógica- a favor de dedicar más tiempo a aquellas materias directamente relacionadas con la actividad cognitiva. De este modo la distinción teórica, entre actividades cognitivas y no cognitivas queda reflejada en el tiempo real que en la práctica se dedica a la enseñanza de cada materia.

De hecho, como señala Eisner (1991a), a partir de las investigaciones sobre lo que se ha denominado *tiempo dedicado a la tarea*, se ha podido comprobar

que la cantidad de horas semanales que se destina a cada materias no es, ni mucho menos, equitativa. Hay temas que reciben de diez a quince veces más atención que otros. Si analizamos la distribución del horario escolar en el nivel educativo elemental -enseñanza primaria- observaremos que, por término medio, se dedica a las actividades básicas de: lectura, escritura y cálculo, del 75% al 80% del tiempo total.

Y además, el tiempo dedicado a cada una de las asignaturas, no es el único factor de influencia; también es importante tener en cuenta el momento del horario escolar en qué estas se enseñan. Así, resulta un criterio habitual, que los estudios como las matemáticas, el lenguaje o las ciencias, materias todas que requieren actividades de pensamiento, deben enseñarse cuando los alumnos están más descansados y con actitud más receptiva. Por eso, se acostumbra dedicar a estas asignaturas las horas de la mañana; mientras que a otras, como la educación artística se les reserva -cuando se las tiene en cuenta- un lugar de la tarde, frecuentemente al final de la semana, cuando parece impensable o imposible intentar ningún otro tipo de actividad con niños absolutamente saturados.

Y lo que todavía es más importante, la distribución del tiempo en el *currículum* y el reparto de las horas de máxima receptividad o *audiencia*, no sólo van a influir en las posibilidades de acceso que se le brinda a un niño de alcanzar un contenido determinado, sino que también transmitirá a los alumnos un criterio de valor sobre lo que es importante y lo que no (*currículum oculto*).

De este modo, es fácil comprobar como lo que en principio pueden parecer cuestiones teóricas, sin especial relevancia, o al menos sin gran trascendencia para la práctica; por desgracia no lo son. No olvidemos que el *currículum* escolar representa simbólicamente lo que los adultos -técnicos de educación, padres, gobiernos, sociedad- consideran importante para el aprendizaje de los niños, manifiesta que tipos de conocimientos y habilidades deben adquirirse y finalmente, determinan la asignación del tiempo dedicado a cada materia. Y esta, no es sólo una cuestión de prestigio o relevancia.

Como señala Eisner (1991a), *el tiempo es valor y oportunidad; valor, porque indica lo que se considera significativo, y oportunidad, porque la escuela es, hasta cierto punto, una cultura de oportunidades.*

Pero si trascendemos el ámbito de la escuela, la zona y relevancia de dicha influencia es todavía mayor. La ciencia, el desenvolvimiento tecnológico, lo matemático... se ha convertido en una especie de monopolio del saber. Aquello que no es científico, objetivable, cuantificable es anecdótico; no en vano somos herederos del positivismo.

Como consecuencia, entre el cientificismo y la idea de talento, la educación artística no ha podido desarrollarse. Pocos proyectos institucionales y de investigación son promovidos por fondos públicos, y la mayoría de los investigaciones relevantes han de ser subvencionados por entidades privadas. En segundo lugar, la falta de fondos y trayectoria de investigación, la escasez de publicaciones y esfuerzos teóricos y prácticos realmente interesantes, envuelven el ámbito educativo, en una especie de gran inmovilismo o confusión.

En cualquier caso, es nuestra intención en esta parte del capítulo, proporcionar algunos datos que permitan iniciar la configuración de esta línea de relación entre el conocimiento y la educación artística, o si se prefiere, entre el hecho artístico como una forma de conocimiento y la educación artística entendida como el desarrollo del mismo. La discusión se establece ahora en la pregunta: ¿es posible hablar de una relación entre actividad cognitiva y procesos artísticos?

En este sentido, nos gustaría comenzar haciendo referencia a la opinión de un creador de arte:

- Mi obra es un problema siempre...
- una pregunta...
- ¿por qué hago lo que hago?. ¿qué intento hacer?...
- ¿por qué es posible la escultura?...
- es un problema de conocimiento.

Chillida (1985) presenta la creación artística como un problema de conocimiento -de búsqueda de conocimiento- un modo de acercarse a las cosas. Pero no disponemos únicamente de los testimonios de importantes creadores para responder a esta pregunta. En las dos últimas décadas investigaciones desarrolladas desde el campo de la psicología cognitiva y desde la investigación de los fenómenos artísticos han ido sentando las bases que configuran inicialmente tal relación.

Gardner (1987) destacó que una parte importante de la actividad mental relacionada con el arte visual -percepción y producción artística- comprende la utilización de símbolos y complejos sistemas de símbolos; procesos de codificación/decodificación similares a los que se utilizan en la comprensión-expresión del lenguaje o en los razonamientos lógico-matemáticos y por tanto deben estar incluidos en el ámbito cognitivo. Del mismo modo, afirmó también que incluir el proceso artístico dentro de los fenómenos cognitivos posee gran relevancia para la educación artística. En efecto, si se admite este presupuesto, la capacidad artística pasa de ser considerada como una característica inherente, es decir, relacionada con el *talento natural* de cada uno, a una característica educable y por tanto accesible a la mayoría de las personas.

Bastantes años antes Arnheim (1969) había planteado el inicio de esta revolución cognitiva aunque desde un punto de vista distinto:

Este libro es un intento de llegar a una más cabal comprensión de la percepción visual como actividad cognitiva...
... la actividad artística es una forma de razonamiento en la que percibir y pensar son actos que se encuentran indivisiblemente entremezclados... una persona que pinta, escribe, compone o danza, *piensa con sus sentidos*... (Arnheim, p. 11).

Sostiene, el autor, que todo pensamiento es de naturaleza perceptiva: percepción y pensamiento se exigen mutuamente, se complementan. Nuestra respuesta perceptual, lejos de constituir una función *inferior*, es el

medio fundamental mediante el cual estructuramos los acontecimientos y por tanto, la fuente de datos a partir de los que construimos nuestras ideas y nuestros pensamientos. *Todo pensamiento productivo se basa necesariamente en las imágenes perceptivas y a la inversa, toda percepción activa implica aspectos de pensamiento.* (Arnheim, 1989, p. 152). En este sentido no existe ruptura entre el arte y la ciencia, ni entre el uso de las palabras y el de las imágenes. La idea de pensamiento visual adquiere, de este modo, su máxima definición.

Testimonios de este pensamiento visual se encuentran desde en el comportamiento de los jugadores de ajedrez, capaz de retener partidas enteras en su memoria; hasta en el intento de un niño de dibujar un árbol, de descubrir un sencillo orden que de forma al caos perceptivo que configuran, a veces, los objetos, pasando por la propia reflexión de un pensador - matemático- sobre su obra:

Las palabras o el lenguaje, escrito o hablado, no parecen jugar papel alguno en mi mecanismo de pensamiento. Las entidades psíquicas que parecen servir como elemento en el pensamiento son ciertos signos e imágenes más o menos claras que pueden reproducirse o combinarse *voluntariamente* ... este juego combinatorio parece ser el rasgo esencial del pensamiento productivo... En mi caso, los elementos mencionados son visuales y algunos musculares. Las palabras u otros signos convencionales deben buscarse laboriosamente, en una etapa secundaria, y una vez que el juego asociativo está lo bastante establecido y puede producirse a voluntad. (Einstein cit. por Eisner 1987b, p.81).

A partir del análisis detallado de la percepción visual y de los procesos cognitivos de toma de decisiones y resolución de problemas implicados en la visión, Arnheim (1989 y 1993) define la relación entre pensamiento y percepción, entre percepción y pensamiento, y analiza las consecuencias de la misma para la educación en general y la educación artística en particular. Y



concluye: si todo pensamiento implica percepción, entonces, la base perceptiva, tanto del profesor como del alumno, debe ser explícitamente desarrollada en todas las áreas del aprendizaje, en la medida que es cierto que el desarrollo perceptivo influye significativamente sobre el pensamiento en que ellas se basan y al cual sirven. Desde este punto de vista, la educación artística debería tener un papel protagonista dentro de cualquier programa o *curriculum* educativo.

Crozier y Chapman (cit. por Thurber, 1989, p.41) apoyan la idea de que el trabajo artístico constituye el núcleo de un proceso complejo y elaborado de percepción visual -artística- en el que participan capacidades intelectuales -*conocimientos*- y emocionales -*sentimientos*-. En su opinión, la aportación más importante de la corriente cognitiva es la de abrir nuevos horizontes a la investigación artística que permiten acercarse a la percepción del arte visual no tanto en lo que se refiere a juicios de valor, preferencias e intereses, sino desde el análisis del procesamiento, recuperación y codificación de la *información* artística. Es decir, desde el análisis de cuestiones básicas para el conocimiento artístico tales como: ¿cómo es capaz una pintura de transmitir la esencia de un objeto, aquellos aspectos más característicos, sin intentar imitarla o reproducirla literalmente?, ¿cómo es capaz un trabajo de arte de ayudar a comprender el mundo al que se enfrenta?, ¿cómo simbolizó Picasso la resistencia al fascismo y la tragedia de la guerra civil en las figuras de personas y animales?, ¿cómo es posible crear la idea de movimiento o de profundidad en una pintura, la inquietud o la armonía? ...

En marzo de 1983, un número monográfico de Art Education se ocupaba de analizar desde distintos puntos de vista, el arte visual como fenómeno cognitivo. Dieciocho profesionales, educadores de arte, filósofos y psicólogos, entre los que figuran: Engel, Arnheim, Feldman, Eisner, Goodman, Gardner, Schön, MacGregor y otros, intentaron ofrecer su aportación personal, reiterando como puntos fundamentales de la cuestión las siguientes afirmaciones:

- El arte es consecuencia de procesos cognitivos complejos.
- La percepción tiene su origen y forma parte de la misma mente que piensa, aprende y conoce.
- El arte como código simbólico tiene su origen en la mente, y es, a la vez, recibido y procesado por ella.
- El arte, así como la habilidad para crearlo y comprenderlo puede -y debe- ser enseñado y aprendido desde los niveles básicos de educación.
- Finalmente, esta manera de conceptualizar y comprender el arte requiere una nueva actitud sobre el significado de la educación artística y el modo en que debe ser realizada.

2. Algunas reflexiones sobre cómo se desarrolla la práctica de la Educación Artística

Como resultado de la situación de confusión a la que nos hemos referido anteriormente, la práctica de la Educación Artística encuentra grandes dificultades para establecer líneas de diseño coherentes con un concepto educativo del arte. En este sentido, muchos proyectos, documentos y propuestas curriculares formulan modelos de un modo tan inconcreto y amplio que no resultan muy útiles para organizar la práctica. Como señala Elsner (1972),

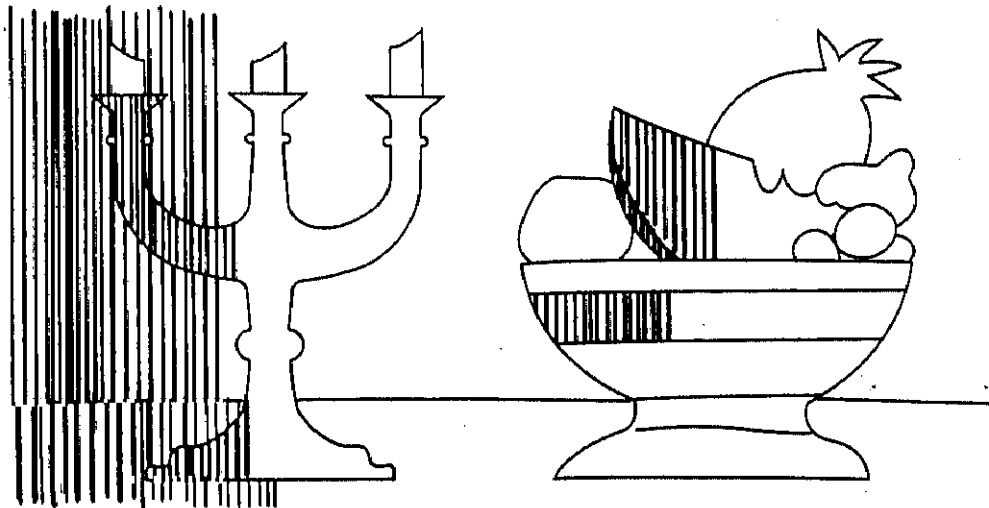
A menudo, el tipo de planteamientos que se hacen sobre los objetivos de los programas de arte son tan amplios y abstractos que nadie sabe realmente lo que significan. Planteamientos globales, generales, sobre las necesidades de comunicación, autoexpresión y creatividad son expresiones que con

demasiada frecuencia se usan para disimular una idea confusa sobre la verdadera función que, el arte, puede desempeñar en el proceso educativo (p. 25)

Tampoco se cuenta con demasiados recursos y materiales curriculares que ayuden al profesorado de primaria a desarrollar una práctica estimulante para sus alumnos y para ellos mismos. Como profesores generalistas tienen demasiadas áreas que tratar, poco tiempo para planificar un buen *curriculum* y mucho menos para elaborar los materiales instructivos o de apoyo visual que pueda necesitar en el desarrollo de su práctica. En el caso de la educación artística, donde se destaca la importancia de un modo de pensamiento visual, la necesidad de dar cabida a materiales de este tipo parece una cuestión relevante. Es necesario proporcionar nuevas iniciativas curriculares y materiales visuales que incrementen la gama de posibilidades a disposición del profesorado, que le ayuden a ampliar su propio conocimiento artístico y a impulsar una modificación significativa en la práctica de la educación artística. Como consecuencia, el profesorado de educación primaria, que no es especialista, se siente inseguro al enfrentarse a la enseñanza artística sin saber muy bien qué, ni cómo, enseñar. Como señala Eisner (1989) es natural que esto ocurra así:

Muchos de los profesores han tenido poca o ninguna preparación profesional en educación artística. Reciben poca ayuda una vez que están en ejercicio y su baja estima como artistas le resta confianza en la enseñanza de una materia que considera como algo muy centrado en el talento... los profesores creen que no tienen aptitudes para el arte, y por ello, buscan proyectos que apenas requieran juicios o conocimientos estéticos (p. 159)

Termino de colorear el dibujo según las indicaciones.





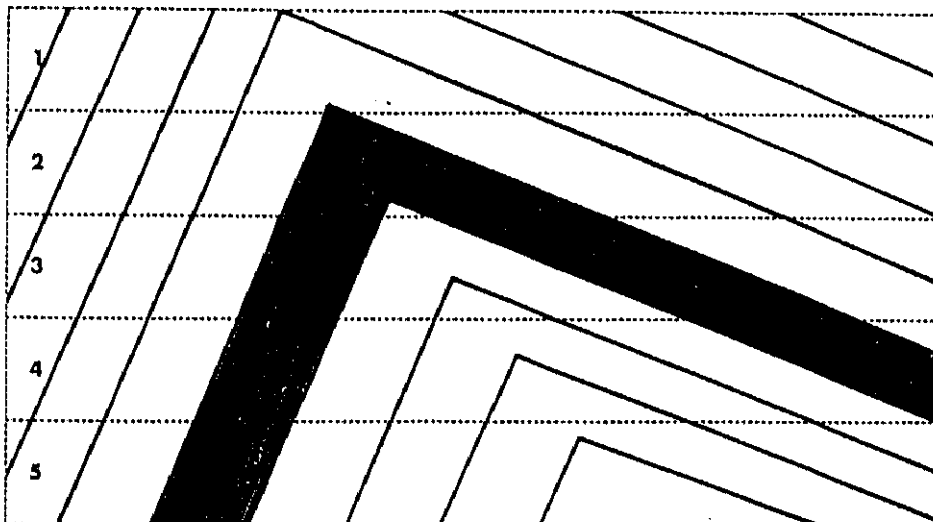
- Hazlo  1. Traza líneas verticales con una regla, procura que sean paralelas.
2. Utiliza los colores que prefieras.
• Rotuladores. • Regla.
- Hazlo  1. Traza líneas verticales con una regla, procura que sean paralelas.
2. Utiliza los colores que prefieras.
• Rotuladores. • Regla.

Fig. 1.9. Extraído de Cuaderno de Plástica, 1993. 4º Curso de Primaria (9-10 años).

Completa esta composición con colores fríos.





- Hazlo  1. Colorea los espacios en blanco con colores fríos.
2. Recorta por la línea discontinua. 3. Conserva las tiras.
• Ceras duras o lápices de color. • Tijeras.
- Hazlo  1. Colorea los espacios en blanco con colores fríos.
2. Recorta por la línea discontinua. 3. Conserva las tiras.
• Ceras duras o lápices de color. • Tijeras.

Fig. 1.10. Extraído de Cuaderno de Plástica, 1993. 4ºCurso de Primaria (9-10 años).

Chicas (de perfil)...

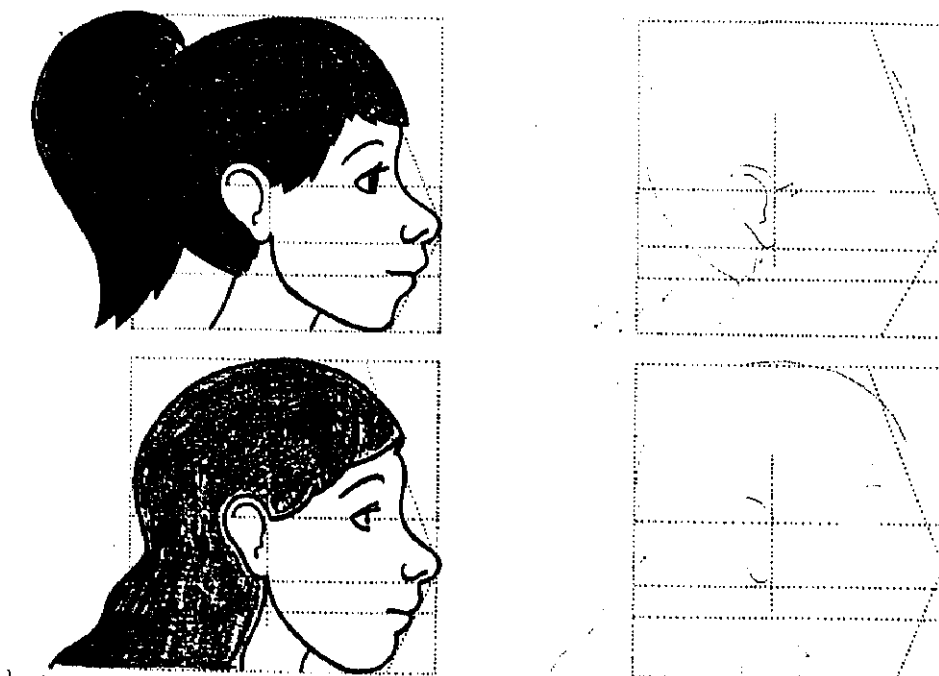
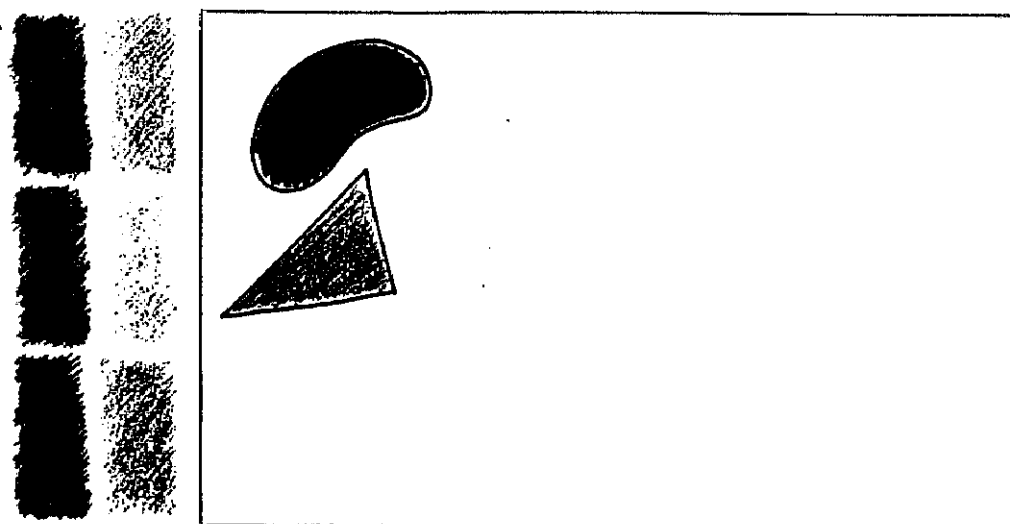


Fig. 1.11Extraído de Cuaderno de Plástica, 1993. 4º Curso de Primaria (9-10 años).

Dibuja y colorea formas planas.



1. Dibuja otras formas en el recuadro parecidas a los modelos. 2. Colorea algunas de ellas apretando el lápiz. 3. Colorea el resto apretando muy poco el lápiz.
- Lápices de color.

Fig. 1.12. Extraído de Cuaderno de Plástica, 1993. 4º Curso de Primaria (9-10 años).

Así, el problema de organizar la práctica se resuelve de diferentes maneras. En primer lugar, en la búsqueda de cosas nuevas e interesantes, que estimulen y motiven la expresión de los niños, y que puedan ser traducidas inmediatamente a la práctica. Técnicas novedosas, materiales, proyectos, etc. constituyen la base de muchos programas.

En segundo lugar, la necesidad de dar coherencia y continuidad a las actividades sueltas que, en muchos casos, integran los programas artísticos, lleva a adoptar distintas estrategias. Muchas veces, como señala Eisner (1972) el calendario se convierte en un modo de resolver esta dificultad; otras veces se recurre a los libros y proyectos publicados por distintas editoriales, supervisados por el Ministerio de Educación y que no siempre aciertan a resolver, de un modo adecuado, esta cuestión (Fig. 1.9 a la 1.12).

En tercer lugar, en gran parte de los programas se presenta a los alumnos una excesiva diversidad de materiales, en la creencia de que variedad es sinónimo de calidad; así, por ejemplo, una semana se trabaja con barro, la siguiente con témpera, después pasta de papel, etc. Al plantear las actividades de este modo, los alumnos no disponen del tiempo necesario para desarrollar aquellas destrezas básicas que corresponden a la utilización de cada material. Finalmente, quizá la tendencia más generalizada y destacable en la organización de los programas de educación artística es centrar, exclusivamente, las actividades del *curriculum* en el aspecto productivo, es decir, en la realización de trabajos de arte.

Desde luego, la producción de formas artísticas debe ser considerada una parte fundamental e irrenunciable de los programas artísticos, sin embargo, hay, también, otros aspectos que deben ser tenidos en cuenta. A lo largo de los capítulos siguientes trataremos de exponer algunos de ellos y fundamentar su razón de ser: aprender a apreciar las formas visuales, ya sea del arte o del entorno, comprender la naturaleza y la función del arte, y a través de él, las distintas formas de comprender el mundo y las distintas culturas;

adquirir hábitos críticos y estéticos, son cuestiones que también deben estar presentes en los programas de educación artística.

3. Investigación y educación artística

Como hemos indicado al iniciar este capítulo el campo de la educación artística se encuentra, en nuestro país al menos, en una fase de vaguedad e imprecisión terminológica y confusión conceptual que se expresa en el modo en que las enseñanzas artísticas se organizan dentro del sistema educativo.

Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva incomprensión de su función en el desarrollo humano. Este concepto equivocado está enraizado en creencias sobre el pensamiento, que la consideran más bien como algo fijo que susceptible de desarrollo, en creencias que conciben el saber como propiedad exclusiva del ámbito científico, y que limitan la inteligencia a las formas abstractas de pensamiento en estrecha dependencia con el uso de la lógica. Estas concepciones limitadas y erróneas no son teorías desarrolladas en la torre de marfil de los académicos, sino que tienen consecuencias prácticas. Influyen en nuestras prioridades educativas, determinan lo que se va a enseñar y afectan al sistema de valoraciones... (Eisner, 1991, p. 14)

En esta situación se hace necesario proponer nuevas perspectivas y reconsiderar muchos presupuestos y afirmaciones ampliamente difundidos. En este sentido, el desarrollo de una investigación sólida de educación artística debe establecerse como un objetivo prioritario.

Como señala Eisner (1972), en el campo de la educación artística, las actitudes hacia la investigación tienden a resumirse en dos grupos. El primero, formado por aquellos que la entienden como algo básicamente

antagónico a la propia naturaleza del arte. Según ellos, la creatividad, soporte fundamental de la actividad artística, se considera como algo misterioso, imposible de ser comprendido. En el segundo grupo se sitúan aquellos para los cuales la investigación artística es el medio más prometedor y eficaz para transformar y mejorar la educación artística. Su intención no es producir obras de arte, sino comprender el fenómeno artístico.

¿Qué significa, para nosotros, la investigación en educación artística?

Investigación en educación artística es todo intento sistemático por comprender, en profundidad, el aprendizaje y la enseñanza artística. Esta investigación necesita un planteamiento lo suficientemente amplio como para dar cabida a las aportaciones de otras áreas o disciplinas, como la estética, la psicología, la antropología, la historia del arte, etc.

Para Eisner (1972), el rasgo más destacable de la investigación en educación artística es el esfuerzo, sistemático, de plantearse preguntas, de cuestionarse afirmaciones o aspectos del problema que hasta ese momento habían sido aceptados generalmente. Aquí reside, sin duda, su mayor valor, en el intento de ir más allá, de conocer, de buscar...

La investigación en educación artística es el esfuerzo sistemático por contestar las preguntas relacionadas con este dominio utilizando los instrumentos del conocimiento... Nótese que la investigación se define como un esfuerzo sistemático para resolver cuestiones, por tanto, la actividad investigadora es un acto de reflexión, de indagación. Un esfuerzo por descubrir, por comprender (p.239).

Marín (1986), define la investigación en educación artística como *cualquier acción encaminada a hacer avanzar en extensión y profundidad el conocimiento de los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lo artístico y estético* (p. 49).

De este modo, la contribución más importante del proceso de investigación reside en su capacidad de abrir perspectivas, nuevos modos de observar el fenómeno artístico. No se trata de establecer dogmas o verdades absolutas, se trata de plantear nuevas preguntas que enriquezcan el conocimiento que tenemos de las cosas.

Por último, es un error rechazar la investigación porque resulta irrelevante para la práctica. Como también lo es el suponer que siempre ha de proporcionarnos orientaciones, líneas concretas y específicas de actuación. El concepto de educación artística ampliamente admitido, se modificará, sólo en la medida, en que hayamos sido capaces de desarrollar un conocimiento más global y profundo del arte y su valor en la educación, del aprendizaje artístico, del propio sentido de la educación general, y desde luego, de lo que hacemos y deberíamos hacer -o promover- con relación al arte, desde los centros de educación.

¿Cuáles son las investigaciones más relevantes en educación artística?; o lo que es lo mismo, ¿a partir de qué trabajos de investigación es posible establecer líneas de futuro para la educación artística?

Desde una perspectiva esencialista, que entiende la educación artística como disciplina y el arte como forma de conocimiento, las investigaciones más relevantes son aquellas que contribuyen a configurar ambos conceptos: la Educación Artística como Disciplina - DBAE- y conocimiento artístico. Hemos mencionado en la introducción, muy brevemente, algunas de las aportaciones teóricas más sobresalientes. Entre las investigaciones y proyectos curriculares que han tenido y tienen una mayor influencia para el desarrollo y elaboración de esta idea destacaremos los más importantes. Alguno de ellos será tratado con más detalle en los capítulos tercero y cuarto.

En 1967, M. Barkan y L. Chapman pusieron en marcha el *Programa de Educación Estética CEMREL* (Central Midwestern Regional Educational

Laboratory). El programa se desarrolló en dos fases. En la primera se trabajó sobre orientaciones teóricas que dirigieran el desarrollo curricular. La segunda parte consistió en la elaboración de materiales didácticos y pruebas de evaluación. El interés principal de este proyecto reside en el desarrollo de la percepción estética del alumno. Además representa uno de los más amplios esfuerzos de subvención para desarrollar materiales curriculares de educación artística para profesores de educación primaria.

E. W. Eisner (1972), con la colaboración de estudiantes de la Universidad de Stanford, iniciaron el llamado *Proyecto Kettering*. Financiado por la fundación Charles Kettering en 1967 y durante un período de dos años, su propósito consistía en desarrollar un *curriculum* para las enseñanzas artísticas que pudiera ser puesto en práctica por los profesores de enseñanza primaria no especialistas en arte. La premisa básica del proyecto era considerar el aprendizaje artístico como un producto de la inteligencia y no como la consecuencia automática de un proceso de maduración.

En su propia evaluación del proyecto, Eisner (cit. por Seigny, 1987), apuntó varias cuestiones. En primer lugar, el programa ofrecido a los niños debería ir más allá de las tradicionales actividades de creación artística porque la habilidad para apreciar el mundo de una manera estética no emerge automáticamente de la capacidad de crear formas visuales artísticas. En segundo lugar, defendió que por su dimensión cognitiva, la educación artística necesitaba desarrollar en los niños las sensibilidades crítica, histórica y estética. Finalmente, los profesores podrían incrementar su eficacia docente en la enseñanza del arte si pudieran usar programas estructurados secuencialmente y dispusiesen de medios y materiales de apoyo diseñados a tal fin.

En 1972, a partir de una revisión de los programas anteriores se organizó el *Programa de Arte para la Escuela Primaria del SWRL (Southwest Regional Educational Laboratory)*. El *curriculum* resultante fue diseñado, como los anteriores, para el uso de profesores de primaria en sus aulas. El SWRL

empezó su trabajo determinando los contenidos que deberían estar presentes en un *curriculum* de arte. Se designaron cuatro categorías principales: producción, crítica, enclave histórico-cultural y cualidad expresiva. Como señala Elland (1987), SWLR se describe a sí mismo, como un programa elaborado para aportar una fundamentación sólida al desarrollo de las artes visuales, fomentando al mismo tiempo la investigación.

Durante 1975-76, bajo la dirección de H. S. Broudy se articuló el *Proyecto Ojo Estético*, con un doble carácter: proyecto curricular y programa de formación del profesorado. El objetivo principal que orientó el proyecto era la formación estética, tal y como se define en los escritos filosóficos de Broudy.

El proyecto tuvo tres fases. En la primera se preparó el seminario de seis semanas de duración. La segunda se centró en el desarrollo del seminario en sí mismo, se trabajó sobre cuatro áreas de contenido: educación estética, diferentes modalidades artísticas, desarrollo del *curriculum* y evaluación. Finalmente, la tercera fase incluyó la aplicación de cada uno de los programas que habían sido elaborados durante el seminario.

Una de las diferencias más importantes con respecto a los anteriores proyectos es que aquí, la responsabilidad de la elaboración del *curriculum*, recae sobre cada uno de los profesores participantes. En lugar de instruir a los profesores para que aplicaran un proyecto curricular concreto, se les proporcionaba una formación en estética, arte y conceptos generales de planificación educativa, para que después, cada uno de los participantes elaboraran programas propios acordes con su ámbito docente.

Finalmente, mencionar también el *Proyecto Cero*, fundado en 1967 por el filósofo Nelson Goodman, junto a un grupo de trabajo de la Universidad de Harvard, con la finalidad de estudiar aspectos fundamentales del arte y la educación. Se denominó "*Proyecto Cero*" para dar a entender que nada se sabía sobre el tema central en el que trabajó este equipo: la naturaleza del pensamiento artístico. Goodman desafió la concepción, ampliamente sostenida, de que el sistema de símbolos lingüísticos y lógicos tenían

prioridad sobre otros sistemas expresivos y comunicativos, entre los cuales podría situarse el arte (sistema de símbolos artísticos). Aunque el trabajo de Goodman era, en esencia, filosófico, su punto de vista era básicamente cognitivo. Durante los primeros años de trabajo, el proyecto implicó diversas áreas de conocimiento y análisis interdisciplinares que ampliasen el concepto y los procesos mentales presentes en el arte.

Años más tarde, en 1985, este proyecto ha servido como punto de partida de *Arts Propel*, proyecto curricular al que nos referiremos con más detalle en el capítulo cuarto, y que es resumido por uno de sus autores (Gardner, 1989), como un modo concreto de conciliar dos aspectos clásicamente divergentes: la teoría y la práctica.

En lo que se refiere, a la situación de la investigación en Educación Artística, en nuestro país, no existe, como señala Arañó (1992), una tradición excesivamente amplia.

Desafortunadamente es tan ausente el interés demostrado por la sociedad española hacia la Educación Artística como la preocupación que por su investigación, innovación y desarrollo han manifestado quienes a lo largo de su propia historia se han responsabilizado de su orientación y gestión. De este modo resulta sencillo comprobar que hasta la fecha no existe un corpus teórico relativo a enseñanzas artísticas ... (p. 419)

Ni tampoco, hasta la fecha, se han establecido líneas de trabajo sólidas y significativas con relación a lo que Eisner (1989) denomina *investigaciones productivas*, es decir, útiles a la hora de diseñar la práctica: ¿qué enseñar?, ¿para qué?, ¿de qué modo?, ¿con qué medios?...

Al amparo de la actual Reforma Educativa, el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia (C.I. D. E.) ha convocado durante el período 1992-1993 un concurso nacional para la

realización de material curricular, hoy investigaciones en curso de realización.
Cuatro de ellos se enmarcan en el ámbito de la Educación Artística:

Balibrea Piqueras, Juan M y otros.

Elaboración de Material Curricular para la Educación Primaria:
Educación Plástico-Visual.

Banciella Suárez, M^a Jesús y otros.

Elaboración de Material Curricular para la Educación Secundaria:
Educación Visual y Plástica

Besnard Pérez, Encarnación; Angoloti Hergueta, Carlos y otros.

Educación Primaria: El área artística como eje globalizador de la
Educación Primaria.

Rodríguez Blanco, David y otros.

Elaboración de Material Curricular para la Educación Primaria: Educación
Artística

Estos cuatro proyectos representan una importante novedad en la trayectoria del citado organismo; de las 143 investigaciones y estudios financiados por el C.I.D.E. desde 1989 a 1992, ninguno se dedicó al tema de la Educación Artística.

En segundo lugar, al hacer una revisión de las publicaciones periódicas recogidas en la base de datos del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) desde 1977 a 1992, se pone de manifiesto una situación de confusión y de ausencia de una trayectoria de investigación desde un punto de vista esencialista y cognitivo, que en muchos casos parece similar a la que puede extraerse del sondeo de opiniones realizado por los alumnos de la E.U. de Formación del Profesorado de Santiago (véase figs. 1.1 - 1.8).

Título: Las especialidades en el nuevo Diseño Curricular de las Escuelas Normales
Autor: Sanz Iranzo, Pilar
Fuente: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1989

Título: El aula de creatividad
Autor: Jiménez, R.
Fuente: Boletín de Información y Orientación Pedagógica, 1990

Título: Reflexiones sobre la educación del sentido estético a tenor de la Reforma Educativa
Autor: Sánchez Sánchez, A.
Fuente: Educadores, 1990

Título: Taller para experimentar con la creatividad.
Autor: Rufz Capellán, V. y Urisar, J.
Fuente: Escuela en Acción, 1989

Título: Primaria Educación Artística, Visual y Plástica.
Autor: Forrellad, M.
Fuente: Guix, 1990

Título: La educación artística en la enseñanza obligatoria española: innovaciones que plantea.
Autor: Corts Giner, M.I.
Fuente: Revista de Ciencias de la Educación, 1991

Título: Expresión Plástica Infantil.
Autor: Delgado, J. y Martínez, E.
Fuente: Cuadernos de Pedagogía, 1991

Título: Reforma Educativa y Educación Artística
Autor: Juanola Terradellas, R.
Fuente: Cuadernos de Pedagogía, 1992

Título: Los lenguajes artísticos
Autor: Clabo, L., Guibert, I. y López, C.
Fuente: Cuadernos de Pedagogía, 1992

Título: Experiencia Artística y formulación humana
Autor: López Quintas, A.
Fuente: Revista Española de Pedagogía, 1992

Título: Bibliografía sobre Educación Estética, Visual y Plástica
Fuente: Perspectiva Escolar, 1992

Fig. 1.13. Publicaciones periódicas. Base de Datos del CSIC

- Título: Ver y hacer
Autor: Martínez, E. y Delgado, J.
Fuente: Cuadernos de Pedagogía, 1992
- Título: Talleres internivelares
Autor: Alonso, M.A. y otros
Fuente: Cuadernos de Pedagogía, 1992
- Título: El área de Plástica y el arte
Autor: Boix, E. y Creus, R.
Fuente: Perspectiva Escolar, 1992
- Título: Investigación y nuevas tecnologías en la Educación Artística.
Autor: Franco Iradi, J.M. y otros
Fuente: Arte, Individuo y Sociedad, 1990
- Título: Reflexiones didácticas acerca del papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las artes.
Autor: Aznar Vallejo, F.
Fuente: Arte, Individuo y Sociedad, 1990
- Título: La experiencia artística y el lado derecho del cerebro
Autor: Hernández Belver, M.
Fuente: Arte, Individuo y Sociedad, 1990
- Título: Picasso en el Ciclo Inicial
Autor: Forcada, A. y otros
Fuente: Guix, 1992
- Título: Referentes culturales en la clase de Educación Plástica
Autor: Creixans, Q. y Colmenares, M.
Fuente: Perspectiva Escolar, 1992
- Título: Pluralismo estético, por una Educación Artística multicultural
Autor: Juanola Terradellas, R.
Fuente: Perspectiva Escolar, 1992
- Título: Educación Visual y Plástica en la escuela
Autor: Rifa LLimona, R.
Fuente: Perspectiva Escolar, 1992
- Título: Otro itinerario para la Formación Inicial
Autor: Hémandez, F.
Fuente: Cuadernos de pedagogía, 1992

Fig. 1.14. Publicaciones periódicas. Base de Datos del CSIC

De los 196 documentos dedicados a la Educación Artística que incluyen artículos relacionados con la educación musical, expresión corporal, danza, dramatización y plástica, las figuras 1.13 - 1.14 recogen aquellos documentos más directamente relacionados con la Educación Artística -Plástica- publicados desde 1989 a 1992. En ellos se aprecia un notable esfuerzo por centrar el tema de las enseñanzas artísticas.

En tercer lugar, consultada la base de datos del Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia -TESEO - sobre las tesis doctorales leídas entre los años 1986 y 1992, recogemos en la figura 1.15 aquellas más directamente relacionadas con el tema.

Autor: Estrada Díez, E.
Título: La Expresión Plástica Infantil y el Arte Contemporáneo
Universidad: Complutense de Madrid.
Curso: 1986-87

Autor: Beltrán Mir, C.
Título: La inteligencia espacial y las aptitudes artísticas en Bellas Artes: correlación entre el factor S y la aptitud compositiva.
Universidad: Salamanca
Curso: 1987-88

Autor: García Montero, M.
Título: Didáctica del dibujo. La representación gráfico-plástica en función del ejercicio de la memoria visual.
Universidad: Complutense de Madrid
Curso: 1987-88

Autor: Barredo Cahue, J.M.
Título: Aspectos característicos de los sistemas de representación en una aplicación pedagógica en Bellas Artes.
Universidad: País Vasco
Curso: 1987-88

Autor: Macarrón Miguel, A.M.

Título: El desarrollo de la inteligencia y de la creatividad, a través de la Expresión Plástica en B.U.P.

Universidad: Complutense de Madrid

Curso: 1988-89

Autor: Martínez Díez, N.

Título: El cine de animación en la Educación Artística en el ciclo superior de E.G.B. y en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.

Universidad: Complutense de Madrid

Curso: 1988-89

Autor: Guerra Sarabia, I.

Título: Crítica Educativa sobre factores que intervienen en la enseñanza interactiva de tres clases de Educación Artística en las Enseñanzas Medias.

Universidad: Sevilla

Curso: 1989-90

Autor: Porral Mato, R.

Título: La enseñanza institucionalizada de las artes en Galicia: 1886-1986

Universidad: Complutense de Madrid

Curso: 1989-90

Autor: Pérez Pérez, M.T.

Título: El cine de animación como elemento de formación interdisciplinar y humanístico en el área de Expresión Plástica en la E.G.B.

Universidad: Barcelona

Curso: 1991-92

Autor: Montes Sanz, M.T.

Título: Desarrollo de un modelo didáctico en la Educación Artística del Bachillerato: una nueva propuesta para la enseñanza del arte.

Universidad: La Laguna

Curso: 1991

Autor: Gallardo Otero, F.

Título: El cuadrado en los métodos de enseñanza del dibujo. 1848-1936. (Revisión histórica).

Universidad: Complutense de Madrid

Curso: 1988- 89

Fig. 1.15. Tesis Doctorales. TESEO

El análisis de estos datos nos lleva a extraer como conclusión que la investigación artística en el ámbito nacional, es todavía incipiente. Se han realizado pocos estudios y proyectos tanto teóricos como empíricos que ayuden a establecer líneas sólidas de trabajo a la hora de encontrar una posición de futuro para la Educación Artística. En este sentido, es necesario referirse a la aportación que, desde el panorama internacional, se hace a un concepto de Educación Artística más relacionado con el arte como proceso de creación y como fenómeno cultural, con contenidos propios y con una importante aportación que realizar al desarrollo cognitivo y experiencial de los niños. En los capítulos siguientes intentaremos recoger algunas de las aportaciones que nos parecen más significativas y coherentes con el modelo que vamos a proponer.

2

aprendizaje artístico

En el capítulo anterior hemos apuntado algunos de los rasgos más significativos de la situación de la Educación Artística en relación con la Educación General. Sin ánimo de ser exhaustivos, hemos planteado dicho análisis desde una perspectiva particular, a fin de aportar datos y puntos de vista que puedan resultar útiles a la hora de establecer una consideración de carácter más amplio o general.

En este capítulo, afrontaremos el tema del aprendizaje artístico, como una referencia imprescindible para diseñar un modelo de práctica educativa. Cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza del arte necesita partir del concepto de aprendizaje artístico como componente básico y previo a cualquier toma de decisión. Como señala Eisner (1972), en la medida que comprendamos mejor cómo se amplía el conocimiento artístico, seremos más capaces de llevar a cabo ese aprendizaje a través de la enseñanza.

Resulta inapropiado plantear un modelo de Educación Artística sin haberse detenido a reflexionar sobre cuáles son los aspectos fundamentales de cómo tiene lugar aquello que queremos enseñar. Esto parece difícil, sin recurrir al análisis previo de las capacidades implicadas en dicho aprendizaje y de cómo pueden ser desarrolladas, es decir, educadas. No parece probable hablar de construir conocimiento artístico, sin detenerse en los aspectos fundamentales del proceso artístico y el modo en que es posible desarrollarlos. Comprender este aspecto en la Educación Artística significa plantear algunas cuestiones: ¿puede considerarse el aprendizaje artístico

como un hecho aislado de la teoría general del aprendizaje?; ¿cuáles son las claves o conceptos generales útiles para el aprendizaje artístico?, ¿cuáles son los aspectos peculiares del aprendizaje artístico? y ¿cómo estos deben determinar el modo de actuar a la hora de plantear la enseñanza en el campo de las artes?.

1. Procesos artísticos y teoría del aprendizaje.

El proceso artístico considerado como un fenómeno cognitivo complejo supone la interacción de un conjunto de capacidades: creación de formas artísticas, percepción visual y estética, comprensión de un fenómeno complejo, el arte. (Eisner, 1972). Parece obvio que el desarrollo de estas capacidades y la organización de las condiciones que faciliten su aprendizaje no pueden comprenderse plenamente sin hacer referencia, muchas veces, a conceptos y desarrollos teóricos incluidos dentro de una teoría general.

Aún en este caso, y, al respecto, nos gustaría hacer una breve anotación. La asociación de los términos aprendizaje y artístico para designar un proceso único resulta, por desgracia, demasiado infrecuente en la bibliografía sobre el tema.

No resulta extraño constatar que, no sólo en manuales importantes sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje, inscritos dentro del paradigma conductual, han centrado su investigación sobre secuencias de conducta observable; sino también, en aquellos que incluyen procesos cognitivos más elaborados como el aprendizaje verbal, la resolución de problemas, o la elaboración de estrategias cognitivas, sigue evidenciándose un gran vacío sobre aspectos artísticos.

La creencia ampliamente aceptada de que la capacidad artística es consecuencia del talento y el talento un regalo que los dioses o las musas

reparten a unos pocos humanos privilegiados, esté relacionado con esta situación, y con un montón de prejuicios que contribuyen a que las artes ocupen un lugar secundario en la educación. Como señala Schön (1987), cuando utilizamos el talento para explicar la habilidad de un profesional para enfrentarse de un modo competente a su actividad, rehuimos el enfrentamiento con el problema.

Quizás el excesivo honor que se les confirió impidió a las artes de nuestro tiempo cumplir su misión más importante. Se las elevó por encima del contexto de la vida cotidiana, se las exilió mediante el entusiasmo, se las aprisionó en reverenciadas casas de tesoros... Pero las obras de arte no son todo el arte; son sólo sus raras cumbres. (Arnheim, 1986, pag. 307-308).

EL PROCESO ARTISTICO: FASES Y MÉTODOS

Fases	Métodos
Concepción de la idea (<i>Inception of an idea</i>)	Medio natural y medio construido por el hombre Sentimientos, imaginación Búsqueda de orden, temas universales Vida cotidiana
Elaboración de la idea (<i>Elaboration and refinement</i>)	Observación y estudios visuales Cambio de hábitos de trabajo Exploración de los significados y simbolismos Consideración de propósitos y medios
Ejecución de la idea (<i>Execution in a medium</i>)	Control Adaptación Selección Experimentación

Fig. 2.1. El proceso artístico: fases y métodos (Chapman, 1978, p. 61)

Pero volvamos a la cuestión de cómo puede establecerse una relación entre los procesos artísticos y la teoría del aprendizaje. Son muchos los teóricos que han identificado fases generales o etapas en el proceso artístico y lo han hecho muchas veces con la intención de establecer un paralelismo entre el modo en que los artistas y los niños trabajan en arte, a fin de proporcionar los conocimientos necesarios para construir un modelo de educación artística. Siguiendo esta línea, Chapman (1978) ha identificado tres fases en este proceso (Fig. 2.1). Aunque no siempre ocurren en este orden, siempre se intercambian, repiten y fusionan en el modo de hacer de un artista.

1. La idea (*Inception of an idea*)

La característica más importante de esta etapa es la motivación o la intención de hacer arte. Es el momento del proceso en que los artistas conciben su idea, el propósito de su obra.

2. Elaboración de la idea (*Elaboration and refinement*)

La idea inicial del artista es normalmente incompleta, tiene que desarrollarse, para poder ser expresada en una forma visual. En esta fase del proceso, el artista puede elaborar la idea básica haciendo estudios sistemáticos sobre ella o revisarla completamente. Incluso cuando el artista parece trabajar espontáneamente no cesa de organizar mentalmente su trabajo.

3. La ejecución de la idea (*Execution in a medium*)

Sin lugar a dudas, la elección de un soporte material y de una forma artística va a configurar el carácter de la obra. En esta etapa el artista va a elegir aquel material o materiales más adecuados y finalmente va a ejecutar su idea. De este modo, la elección y uso de los materiales se funde con la necesidad de compartir pensamientos y sentimientos de un modo concreto.

Fase de entrada	Fase de elaboración	Fase de salida
Percepción clara: conocimiento exacto y preciso de la información.	Definición del problema: capacidad para percibir el problema, qué pide el problema, qué puntos hay que acotar y cómo averiguarlos.	Comunicación explícita: capacidad para producir una respuesta clara y completa. Supone que el sujeto comprende y expresa la información que transmite.
Exploración sistemática de una situación de aprendizaje: capacidad para organizar y planificar la información.	Memoria a largo plazo: capacidad para seleccionar la información previamente almacenada, relevante para la solución del problema.	Elaboración de respuestas: capacidad para expresar las respuestas de forma precisa y correcta.
Comprensión precisa y exacta de las palabras y los conceptos: capacidad para reconocer la significación de la información.	Conducta comparativa: capacidad para llevar a cabo todo tipo de comparaciones y para relacionar objetos y sucesos, anticipándose a la situación.	Precisión y exactitud en el uso de palabras y conceptos: capacidad para pensar y expresar de forma correcta y ordenada la respuesta, en una situación de aprendizaje.
Orientación espacial: habilidad para identificar y establecer relaciones entre sucesos y objetos en el espacio.	Flexibilidad: capacidad para utilizar diversas fuentes de información, estableciendo entre ellas una coordinación y combinación adecuadas, para llegar al pensamiento operatorio.	Respuesta por ensayo-error: capacidad para ensayar mentalmente diferentes soluciones a un problema. Eficaz para el aprendizaje de reglas y principios.
Orientación temporal: capacidad para identificar y establecer relación adecuada entre sucesos, pasados, presentes y futuros.	Conducta sumativa: capacidad para establecer relaciones en el universo y así procesar los estímulos internos y externos.	Transporte visual: capacidad para enfocar el modelo y transportarlo de forma visual al campo exigido por el problema.
Utilización de diversas fuentes de información: capacidad para tener en cuenta diversas fuentes de información y para poder utilizarlas de manera simultánea.	Pensamiento lógico: habilidades para generar hipótesis y establecer deducciones significativas.	
Conservación, constancia y permanencia del objeto: capacidad para conservar la invariabilidad de los objetos por encima de posibles variaciones en algunos atributos y dimensiones.	Planificación de la conducta: capacidad para prever la meta a alcanzar. Supone establecer un plan que comprenda las etapas a cubrir para llegar a la solución de un problema.	
Precisión y exactitud: capacidad para percibir y seleccionar la información de forma rigurosa		

Fig. 2.2. Funciones cognitivas. Extracto (Román y Díez, 1991, p.p. 56-57)

Si comparamos el *modo de hacer arte* que nos presenta Chapman, con el modelo de función cognitiva que proponen los estudios sobre potencial de aprendizaje elaborados a partir del concepto de zona de desarrollo potencial (ZDN) de Vygotsky, desarrollados posteriormente por Feuerstein (1979 - 1980) comprobaremos que entre ambos constructos teóricos existe una gran semejanza (Fig. 2.2). Así entendidas, las funciones cognitivas se organizan en tres fases:

1. Fase de entrada: esta fase indica el acto mental en el que se acumula la información.
2. Fase de elaboración: toda la información recibida se procesa, elabora, organiza y estructura a fin de poder resolver los problemas planteados de una forma adecuada.
3. Fase de salida: Finalmente, los resultados del proceso de pensamiento son comunicados.

Resulta interesante resaltar este paralelismo, como también lo es el comprobar que aún, en un esquema tan complejo como el que se presenta, referido a los elementos de las funciones cognitivas, aparentemente tan ajeno al hecho artístico, existan tantos conceptos directamente aplicables al campo del aprendizaje de este área.

Realmente elementos cognitivos como: percepción clara, utilización de diversas fuentes de información, flexibilidad, planificación de la conducta, elaboración de respuestas o transporte visual, se integran igualmente en todo proceso artístico.

Antes de continuar nos gustaría analizar otro importante aspecto de esta comparación. Si cada una de las funciones cognitivas, denominadas también *superiores*, se estructuran en las fases antes mencionadas; si incluimos la inteligencia dentro de este nivel, como lo hacen los autores anteriormente citados y como, por lo demás, parece existir un acuerdo general bastante

unánime; y si todo proceso artístico se compone de estas tres fases; entonces, podríamos concluir:

- primero, que el proceso artístico debería incluirse dentro de la categoría de funciones cognitivas.
- en segundo lugar, que debería situarse en un nivel equiparable en importancia al mismo desarrollo de la inteligencia verbal -pensamiento discursivo-.

Sólo si conseguimos difundir el valor esencial de la educación artística, su aportación peculiar e intransferible al curriculum, y logramos vincularla, definitivamente, al desarrollo cognitivo habremos ganado una batalla en contra del carácter anecdótico, esporádico o marginal con el que se califica a este área en la educación.

2. Aspectos peculiares del aprendizaje artístico

El aprendizaje artístico como fenómeno cognitivo complejo tiene que ver con el desarrollo de la capacidad para crear formas artísticas, con la capacidad de entender el arte como un fenómeno cultural y con el desarrollo de la percepción estética. Por tanto, una comprensión del aprendizaje artístico nos exige atender a cómo se aprende a crear formas visuales que tengan un carácter expresivo y estético, a cómo se aprende a ver estas formas visuales en el arte y en la naturaleza, y a cómo es posible desarrollar una mayor comprensión de los procesos de creación artística y del arte.

Solamente, si tenemos en cuenta estos aspectos del aprendizaje en el modelo de Educación Artística que se proponga y los incorporamos a la práctica educativa conseguiremos formar personas educadas artísticamente. Pero, ¿qué entendemos por personas educadas artísticamente?

Aquellas que poseen modos de pensamiento, comprensión y expresión artísticos. Es decir, conocedoras del arte y las obras de arte, capaces de reaccionar ante las propiedades estéticas de los objetos (artísticos o comunes) y capaces de crear formas con valor estético. Así entendido, el aprendizaje artístico, debe tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales: el perceptivo, el expresivo, el productivo y el crítico.

2.1. Aspecto perceptivo

Una de las principales contribuciones de la educación artística se centra en un interés especial por desarrollar el sentido visual, es decir, enseñar a ver. O lo que es lo mismo, hacer a las personas capaces de apreciar aquellas cualidades visuales que normalmente escapan a nuestra atención.

La Gestalt, una de las teorías psicológicas más relevantes a la hora de considerar el aprendizaje artístico, especialmente en la figura de Arnheim, ha realizado una importante contribución a este respecto. Su teoría del desarrollo perceptivo sostiene que a medida que las personas crecen, aumenta su capacidad para apreciar las características del medio ambiente. Así, un adulto, es capaz de percibir estímulos mucho más sutiles y complejos de lo que son capaces la mayoría de los niños. Este proceso de ser capaz de percibir, comparar y contrastar estímulos sensoriales es lo que los psicólogos de la Gestalt denominan diferenciación perceptiva.

Un ejemplo de este proceso puede observarse en la gran capacidad desarrollada por los expertos o especialistas en cualquier materia. En este sentido y con relación al campo del arte, muchos críticos y artistas no sólo identifican la obra de un mismo autor, sino que pueden hablar de la propia obra, de sus cualidades plásticas, de los materiales con que ha sido elaborada, de apreciar su valor estético y situarla en su contexto social e histórico. Esta especialización no es exclusiva del campo de las artes, pensemos en un experto mecánico que con apenas escuchar el ruido del motor de nuestro automóvil puede hacer un diagnóstico mucho más fiable de

lo que la mayoría de nosotros podríamos hacer. Su propio trabajo le ha proporcionado la experiencia necesaria para desarrollar sus facultades perceptivas.

Los niños también pueden desarrollar su capacidad para percibir. Es cierto, que si no se les pide expresamente una observación atenta, pueden no darse cuenta de que el campo no es simplemente verde sino que contiene una gran variedad de tonos y colores. Pero también lo es que ante indicaciones de este tipo, aún niños muy pequeños, responden de una manera asombrosa.

La diferenciación perceptiva, así como la diferenciación cognitiva general, se desarrolla progresivamente a través de una adecuada experiencia. Es aquello que la teoría del potencial de aprendizaje denomina experiencia de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1979).

Esta afirmación, debe ser tomada en cuenta especialmente a la hora de considerar el aprendizaje artístico. Durante años ha sido frecuente la idea, y, por desgracia, puede que sea todavía hoy para algunos profesores, de que el niño como ser en desarrollo adquiere su capacidad para expresarse artísticamente de un modo natural. Como si el conocimiento artístico estuviese inscrito en algún lugar de nuestros genes. Si el aprendizaje artístico fuese, de hecho, una consecuencia automática de la maduración, la tarea del profesor sería sencilla. Se limitaría únicamente a proporcionar los materiales artísticos y observar el desarrollo del niño.

Como señala Eisner antes de analizar ningún otro aspecto de esta cuestión, es necesario establecer dos premisas fundamentales. Primero, el aprendizaje artístico no es consecuencia automática de la maduración. Y, segundo, puede facilitarse a través de la instrucción, es decir, proporcionando las experiencias de aprendizaje adecuadas (Eisner, 1972).

Nuestra capacidad para captar las cualidades visuales, está en relación a la diferenciación perceptiva, de la que antes hemos hablado. Pero sin embargo, esta capacidad no se desarrolla de una manera lineal de lo más sencillo hacia

lo más complejo. El mundo visual es demasiado complicado para ello. Por medio de la experiencia, aprendemos también a limitarnos a una visión general, cuando las circunstancias así lo requieren. La percepción visual es selectiva; los factores constantes de un campo visual, por ejemplo, el color particular de la luz solar siempre presente, se desvanecerán de la conciencia, de igual forma que un ruido o un olor constante.

Por ejemplo, apenas nos fijamos en la mayoría de los objetos que encontramos cada día camino de nuestro trabajo, si los observásemos detenidamente veríamos una amplia colección de formas, texturas, colores e intensidades..., pero probablemente si así lo hiciéramos llegaríamos excesivamente tarde a trabajar. Aunque esta atención selectiva es útil desde el punto de vista práctico, en el terreno de la educación artística empobrece la visión que tenemos de las cosas

Otro de los más importantes fenómenos que interfiere sobre nuestra percepción visual, es la constancia perceptiva. El mundo que percibimos es básicamente un mundo de objetos estables: el tamaño, la forma o el color esenciales de las cosas no cambia a cada momento como podrían hacérnoslos creer las continuas variaciones estimulares que llegan a nuestros sentidos. Así, si una persona que se encuentra a un metro de distancia se aleja de nosotros, proyectará sobre nuestra retina una imagen más pequeña y sin embargo, continuamos viéndola del mismo tamaño. Lo que hemos aprendido influye o determina lo que percibimos y hace que reemplacemos lo que vemos por lo que sabemos.

De forma similar, aunque un objeto o persona iluminado con una luz de color aparezca de ese color a nuestros sentidos, el conocimiento que tenemos de su verdadero color interfiere con las sensaciones visuales que emanan de esa figura. Las generalizaciones visuales que hemos desarrollado a través de la experiencia y el aprendizaje hacen que muchas veces no seamos capaces de apreciar las características peculiares de ese objeto o persona en un momento o lugar determinado.

La adquisición de estas constancias visuales es muy útil en la vida diaria. Normalmente, cuando miramos las cosas no nos interesa un examen pormenorizado de sus características, más bien tenemos de ellas una visión práctica: utilizamos los estímulos que recibimos del mundo exterior como claves -guías- para realizar las cosas que queremos realizar.

Volviendo al ejemplo antes citado, cuando una persona va hacia su trabajo, no necesita analizar todas las características de cada una de las cosas que encuentra a su paso, sin embargo, necesita reconocer las calles por las que debe ir, el lugar donde debe entrar a trabajar...

En resumen, la constancia perceptiva, nos capacita para vivir y asumir las tareas de cada día.

resultaría sumamente difícil sobrevivir en un mundo donde los objetos fueran tan variables como de hecho lo son los estímulos que lo representan parece que la estabilidad de la percepción está sostenida por mecanismos integrativos impresos profundamente en el sistema nervioso como resultado de la evolución (Pinillos, 1980, pag. 187).

Esta es al menos la opinión generalmente aceptada en la psicología de la percepción. *A pesar de todas las variaciones que se dan en la retina y las influencias del medio (o contexto), la imagen mental del objeto es constante, al menos de un modo aproximado: el objeto mantiene su esencial -y único- tamaño, forma, color...* (Arnheim, 1986, pag.52).

La orientación biológica del ser humano requiere un mundo estable en el que los objetos preserven su identidad, el organismo se beneficia al abstraer un tamaño verdadero o constante a partir de la desconcertante variedad de los tamaños proyectados. Arnheim, sin embargo, ve en este modo de analizar la percepción, un enfoque fragmentario y unilateral.

La necesidad de estabilidad no es de ningún modo incompatible con una experiencia perceptual mucho más rica que la que contempla la *constancia* en

su modo más extremo. Los resultados experimentales así lo indican. Además, cuando se le pide a una persona que cambie de actitud respecto a lo que ve, tienden a producirse resultados completamente diferentes. Arnheim describe al menos tres actitudes.

La primera corresponde a un tipo de observador que percibe la contribución del ambiente -*contexto*, en terminología de Arnheim- como un atributo del objeto mismo. Ya sea porque mira de una manera restringida y poco inteligente o porque hace un esfuerzo deliberado por ignorar el contexto y concentrarse en su efecto local, ve más o menos lo que una cámara fotográfica registra.

Los impresionistas utilizaron este recurso como rasgo esencial de su pintura. Trataron de reemplazar el color esencial -invariable- por el color nacido del contexto, de modo que el mismo objeto, por ejemplo la catedral de Reims, ofrecía un aspecto muy diferente según fuera la dirección, la intensidad y el color de la luz solar. Esta actitud de reducción a la apariencia de un modo tan drástico puede llegar a la dificultad de identificación de un objeto pero *constituye un magnífico argumento para demostrar que el objeto cambia de carácter cuando el contexto cambia.* (Arnheim, 1986, pag. 57).

La segunda actitud intenta eliminar la influencia del contexto para obtener el objeto en su estado puro e inalterable. Para este observador la información que llega del ambiente: las condiciones de luz, el tamaño de las formas ... constituyen obstáculos que impiden apreciar el carácter del objeto como tal. Esta es la actitud práctica de la vida cotidiana.

La visión de la constancia crea la ausencia de interacción característica de ciertos estilos artísticos como el arte egipcio, o la pintura de un niño donde los árboles de un verde espléndido permanecen ajenos a la influencia de un sol amarillo que brilla en otro lugar de su pintura.

Arnheim describe aún un tercer enfoque que no intenta eliminar la influencia del medio circundante sobre el objeto, al contrario,

aprecia y goza plenamente los infinitos, profundos y a menudo sorprendentes cambios que sufre el objeto al trasladarse de situación en situación (Arnheim, 1986, pag.58) .

El mejor ejemplo de esta actitud lo constituye la visión estética. La apariencia cambiante de un paisaje o un edificio por la mañana, la tarde, bajo la luz eléctrica o las distintas estaciones o condiciones climáticas posee una extraordinaria riqueza visual que no siempre somos capaces de percibir.

Para el observador del primer tipo, los efectos del medio ocultan la identidad del objeto, para el del tercero, el objeto revela su identidad en una multitud de apariencias. Observa, con igual certeza que el del segundo, la permanencia del objeto y sin embargo se interesa por los cambios, las situaciones nuevas y el conocimiento que pueden proporcionar.

La educación artística como tal ha de tener en cuenta todos estos aspectos . El fenómeno de la constancia perceptiva, que como hemos dicho antes, actúa principalmente en el modo de visión instrumental o de la vida cotidiana, debe ser tenido en cuenta para comprender cómo se organiza el mundo visual y para ayudar a los alumnos a ejercer su atención selectiva y aprender, así, a mirar sin preconcepciones los objetos y fenómenos que le rodean y componen su universo visual.

Pero, sobre la percepción visual actúan también otros mecanismos cognoscitivos. La percepción no puede limitarse a lo que los ojos registran del mundo exterior. Cada visión, como acto perceptual, no se da aislado sino dentro de un flujo constante de actos similares ocurridos en el pasado. Así, el modo en que recibimos una situación determinada depende no sólo de las características objetivas de la situación, sino de nuestra historia anterior y de nuestras necesidades más inmediatas. En definitiva, percibir es una construcción del sujeto que deriva de la relación establecida entre el presente

y el pasado; que depende de la habilidad y experiencia del receptor para manejar esta relación.

Esta influencia se hace patente en la formación de estructuras de referencia o expectativas, que Neisser denomina esquemas perceptivos y que condicionan grandemente nuestra percepción.

Al constituir un esquema anticipatorio el perceptor se centra en un acto que compromete tanto a la información del ambiente como a sus propios mecanismos cognitivos. Es transformado por la información que adquiere. La transformación no es una cuestión de crear una réplica interna donde anteriormente no existía nada, sino más bien de alterar el esquema perceptivo de tal modo que el siguiente cambio seguirá un curso distinto. A causa de estos cambios, y de que el mundo ofrece una textura infinitamente rica de información al observador experto, dos actos perceptivos jamás pueden ser idénticos. (Neisser, 1976, p. 70)

Estos mecanismos están presentes en varios fenómenos perceptivos y su finalidad consiste en facilitar la percepción. Veamos algún ejemplo: cuando miramos la imagen publicitaria de la figura 2.3, distinguimos con claridad la imagen de una mujer -de espaldas- y un hombre elegante sentado cómodamente en un sillón.



Fig. 2. 3. Imagen publicitaria
(Aparici, R. et al., 1984, vol. I, p. 36).

¡Un momento! , volvamos a mirar atentamente la imagen, ¿vemos realmente la imagen del hombre?, ¿podemos ver completamente sentado a ese hombre?, es la imagen tan detallada como para decir que es un hombre elegante?... ¿Qué es entonces lo que sucede?. Nuestra experiencia anterior, y por tanto los esquemas que hemos creado a partir de ella nos llevan a completar instantánea e inconscientemente una imagen que se presenta como incompleta. De este modo, y como me dijo una vez una amiga a quién propuse la lectura de esta imagen no sólo completamos la imagen del hombre, sino que podemos ver hasta su cara.

Esta ha sido, y es, una técnica muy utilizada en publicidad de esta manera cada uno puede completar las imágenes según su propia preferencia. La imagen proporciona únicamente algunos indicios, cajetilla de tabaco y cigarrillo, puño con camisa y traje claro, desenfadado y elegante cruce de piernas, mujer sentada sobre su rodilla... lo demás se encarga de completarlo la mente de cada uno.

Este mismo mecanismo puede comprobarse al observar el sencillo diagrama (fig 2.4) que Arnheim (1985) propone

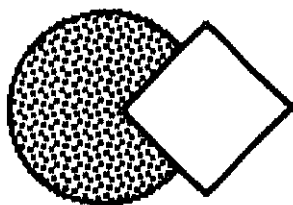


Fig. 2. 4. Diagrama

¿Qué se ve ahí?. La mayoría de las personas a las que se le hace esta pregunta suelen contestar que un cuadrado sobre un círculo (Fig. 2.6), curiosamente nadie suele ver dos figuras ensambladas (Fig.2.5).

También aquí nuestro pasado (no hay que olvidar la preponderancia de las

figuras geométricas básicas cuadrado, triángulo, círculo -se estudian insistentemente desde preescolar- sobre todas las demás) influye sobre nuestro modo de ver la realidad.

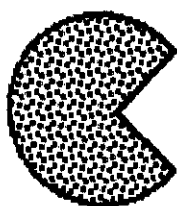


Fig. 2.6

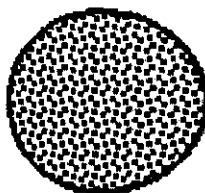


Fig. 2.5

Normalmente las expectativas facilitan la percepción, sin embargo también pueden demorarla cuando se rompe la continuidad entre lo que llega a nuestros sentidos y las estructuras de referencia registradas en nuestra memoria. Un ejemplo de este tipo de fenómeno perceptivo podemos encontrarlo en el reconocimiento de figuras incompletas (Fig. 2.7).



Fig. 2.7. Figuras incompletas (Lindsay, P. y Norman, P.A. 1976, p.9)

Nuestros ojos deambulan por la imagen una y otra vez, sin tener una idea clara de hacia dónde mirar, hasta que finalmente conseguimos -supliendo la información que la imagen no nos da, con nuestra memoria visual- llegar a reconstruir la información oculta, en este caso, un perro dálмата que olisquea el suelo de un jardín.

Este aspecto es especialmente importante para el campo de las artes dónde muchas veces se utiliza como recurso para impactar al observador.

Por último, nos gustaría mencionar aún una nueva evidencia de que ver no es algo inmediato -alejado de todo proceso de elaboración mental- y que aprender a mirar requiere su tiempo. La figura 2.8 muestra un dibujo ambiguo o poco explícito realizado por un alumno de Arnheim (1985), su título *Aceituna cayendo en una copa de cocktail o primer plano de una muchacha en reducido traje de baño* nos parece suficientemente evocador.

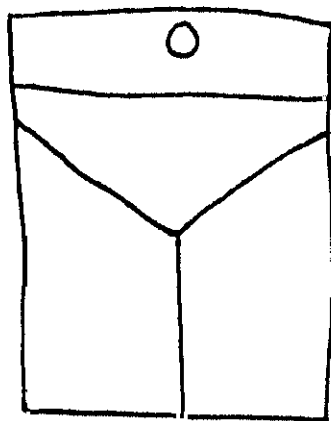


Fig. 2.8 . Dibujo ambiguo (Arnheim, 1985, p. 105)

De este modo, parece posible afirmar que el conocimiento visual y las correctas expectativas facilitan la percepción -los conceptos inadecuados la demoran- por tanto, la percepción de las imágenes depende de las experiencias que cada individuo ha recibido en el pasado pero a la vez del contexto en que se sitúa cada imagen. Lo que uno espera ver depende de

nuestra historia perceptual anterior y del entorno particular en el que la historia se sitúa en el presente.

De este modo, las estructuras de referencia adquieren una gran relevancia en la educación artística. Tal es la importancia de estas estructuras que algunos autores (Phoenix, cit. por Eisner, 1972) han llegado a describir el proceso de escolarización como aquél que proporciona al niño la posibilidad de utilizar y comprender las estructuras de referencia que el ser humano ha desarrollado a lo largo de su historia, en su intento por explicar, controlar y experimentar la naturaleza.

Con relación a las artes visuales las personas desarrollan sus expectativas a partir de los contactos previos que hayan tenido en este campo, bien a través de exposiciones, de ilustraciones de libros, de programas de televisión e incluso de aquello que aprendieron en su escuela sobre el arte. De este modo construyen su estructura de referencia artística. Si, por ejemplo, nunca se han encontrado con arte abstracto y su concepción del arte es de *formas que imitan a la naturaleza*, difícilmente será capaz de apreciar el valor de una obra de este estilo.

Llegamos, así, a un importante aspecto que la educación artística debe tener en cuenta. El concepto que los niños tienen sobre el arte está relacionado con aquellas experiencias que han tenido dentro de este campo. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de las estructuras de referencia que a su vez les llevan a admitir o rechazar ciertos aspectos del arte. Una situación de aprendizaje artístico debe proporcionar las experiencias necesarias para ampliar las expectativas que el niño tiene, de manera que vaya mucho más allá de las conceptualizaciones reducidas y pobres, frecuentes en muchos ámbitos y grupos sociales.

Eisner (1972) menciona una última característica del desarrollo perceptivo que el aprendizaje artístico necesita tener en cuenta: es el hecho de que los niños más pequeños se fijan en un único aspecto del mundo visual y no reconocen las relaciones entre los objetos o formas de un campo visual

mayor. Los conceptos de solución local y de centramiento desarrollados por Arnheim y Piaget respectivamente se refieren a esta tendencia a fijarse en formas particulares, o aspectos de las formas, sin relacionarlos en un campo visual más amplio. Al proceso opuesto Piaget lo denomina descentramiento. Durante la etapa preescolar y los primeros años de la etapa primaria los niños son incapaces de comprender la importancia de cada una de las formas en el desarrollo global de su trabajo. Esta tendencia no es rara, a veces, en los adultos y se ve reflejada en ejemplos como el de los estudiantes que comienzan a rotular su trabajo y de pronto se dan cuenta que no tienen espacio suficiente para completar el título que estaban preparando. La educación artística debe desarrollar la capacidad de ver lo particular en relación al conjunto, y esto constituye realmente un hábito complejo.

2.2. Aspecto expresivo

El campo del aprendizaje artístico no termina en la percepción de las formas visuales y su relaciones, en un sentido estrictamente formal; sino que debe atender especialmente a su carácter expresivo. Y puesto que el término expresivo-expresión ha sido utilizado con bastante ambigüedad, nos gustaría aclarar que cuándo utilizamos dicho término, nos referimos a las sensaciones y emociones que las imágenes son capaces de provocar en nosotros, y que trascienden las características formales de las mismas; a cómo configuraciones de estímulos visuales son capaces de producir en nosotros sentimientos de tristeza, tranquilidad o violencia... y a cuál es la importancia de esta cuestión para el arte; está dedicado este epígrafe.



Fig. 2.9. John Ferren. *Untitled*. 1962 (Elsner, 1972, p. 73)

Veamos un ejemplo que menciona Eisner (1972) con el fin de poner de manifiesto el significado del aspecto expresivo del arte. Si comparamos *Cool Buzz Saw* de Davis con *Untitled* de Ferren (fig. 2.9), comprobaremos a lo que nos referimos cuando hablamos de contenido expresivo diferente. En la obra de Ferren encontramos un sentido del movimiento agitado, casi frenético. Como un nido de gusanos vibrantes sobre un fondo estático. *Cool Buzz Saw* de Davis (fig. 2.10) es realmente frío; las formas lineales tienen una precisión y una racionalidad que no tiene la obra de Ferren .

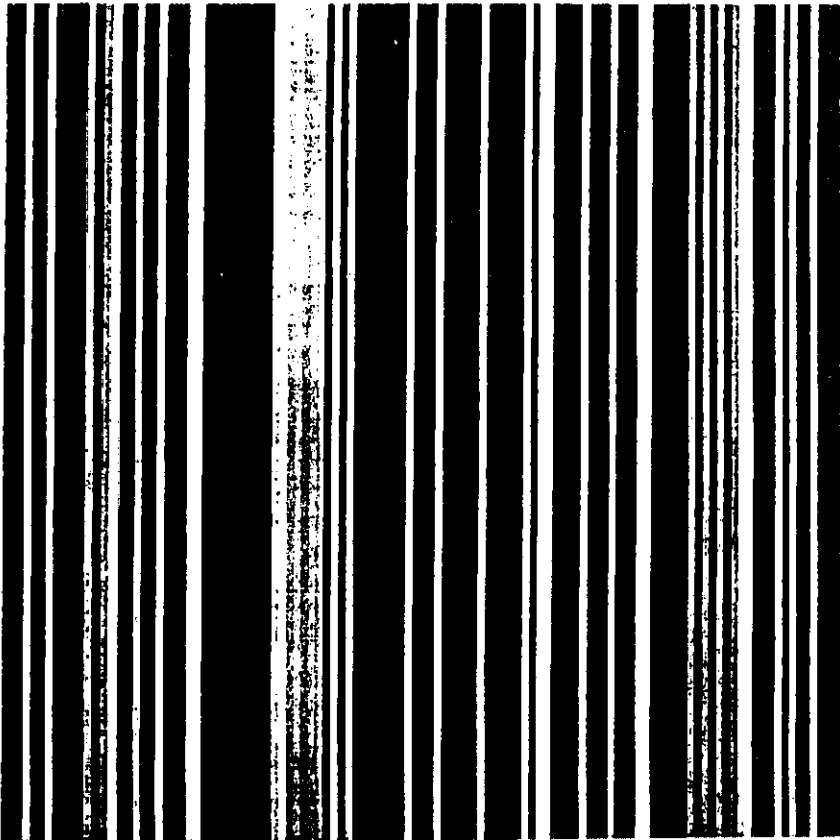


Figura 2.10. Gene Davis. *Cool Buzz Saw*, 1964 (Eisner, 1972, p. 72).

La obra de Davis es mecánica, premeditada, precisa. La secuencia rítmica de áreas claras y oscuras transmiten orden y variación a la vez. El sentido de la profundidad también es distinto en ambas. En la obra de Ferren se aprecia un enjambre de formas enredadas; en la de Davis la superficie es más bien plana. Ambas obras utilizan los mismos elementos básicos: línea y color, un formato de proporciones similares. Ninguna de ellas es figurativa y sin embargo, cada una de ellas tiene su propio contenido expresivo.

Precisamente a este aspecto se refiere Arnheim cuando señala que la expresión es el contenido principal de la percepción (Arnheim, 1969). La importancia de una imagen no es simplemente su capacidad de atraer la atención; ni tampoco, si la imagen es de arte, la de haber encontrado un modo de combinar las formas que nos resulte agradable o hermoso. La reacción que produce en nosotros, es quizá su clave principal, y está en íntima relación a la sensación que la que es capaz de crear y hacer llegar hasta el observador.

Antes de que una persona perciba analíticamente la forma visual, recibe su carácter expresivo. Así, captar el fuego simplemente como un conjunto de formas y colores en movimiento, en lugar de experimentar el peligro, la fuerza y el poder de las llamas constituye una actitud artificial, poco frecuente en la vida diaria y muy específica, es decir, ligada a esferas muy concretas -el arte, por ejemplo- de la actividad humana.

La justificación de tal afirmación nos hace retroceder a nuestra historia evolutiva anterior. En su contexto biológico propiamente dicho, la percepción aparece como el instrumento que utiliza el organismo para obtener informaciones relevantes del entorno, como la necesidad de determinar la disposición de ánimo de los otros organismos como imperativo de supervivencia.

Aunque la importancia práctica de la expresión ha disminuído en nuestra cultura, al menos en lo que a supervivencia se refiere, no se puede decir que se haya producido un cambio fundamental en este aspecto. La experiencia cotidiana demuestra que se puede recordar claramente la expresión de las

personas o los objetos sin ser capaces de indicar su color o su forma. Asch (cit. por Arnheim, en Hogg, 1975) observa que *"mucho antes de que uno se dé cuenta de que el color de la escena ha cambiado, siente que el carácter de la escena se ha modificado (p.255)*. Finalmente, dentro de este aspecto, es necesario considerar la aproximación del arte al fenómeno de la expresión, es decir, la expresión estética. En su reflexión sobre el arte, la estética no procura únicamente una formación que desarrolle *el gusto por la belleza*, su intención va mucho más allá, hacia una concepción mucho más amplia y profunda de la naturaleza humana. Desde esta perspectiva, el valor del arte radica en su capacidad de darnos a conocer los sentimientos humanos. Las formas visuales tienen el poder de transportarnos al vértice mismo de una situación.

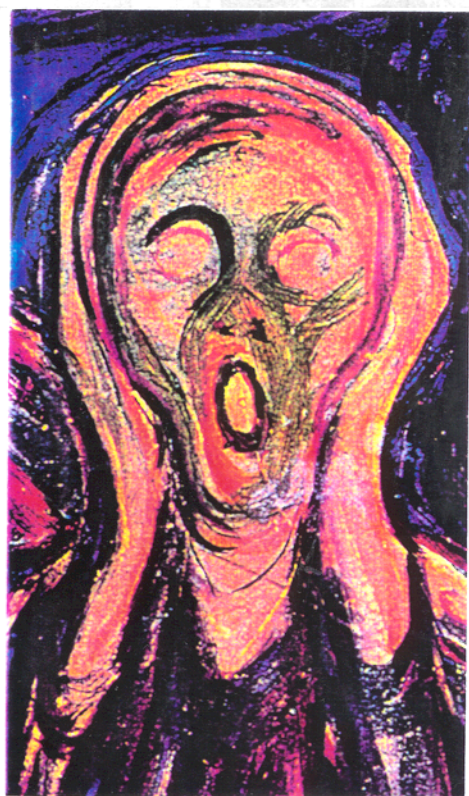
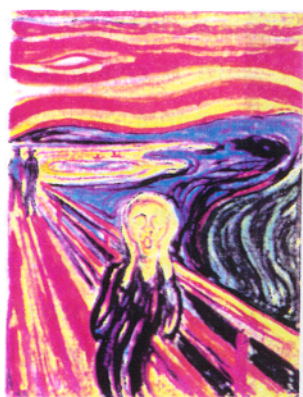


Fig. 2.11 . Edvard Munch. *El Grito* (Crévecoeur, 1979, p. 69).

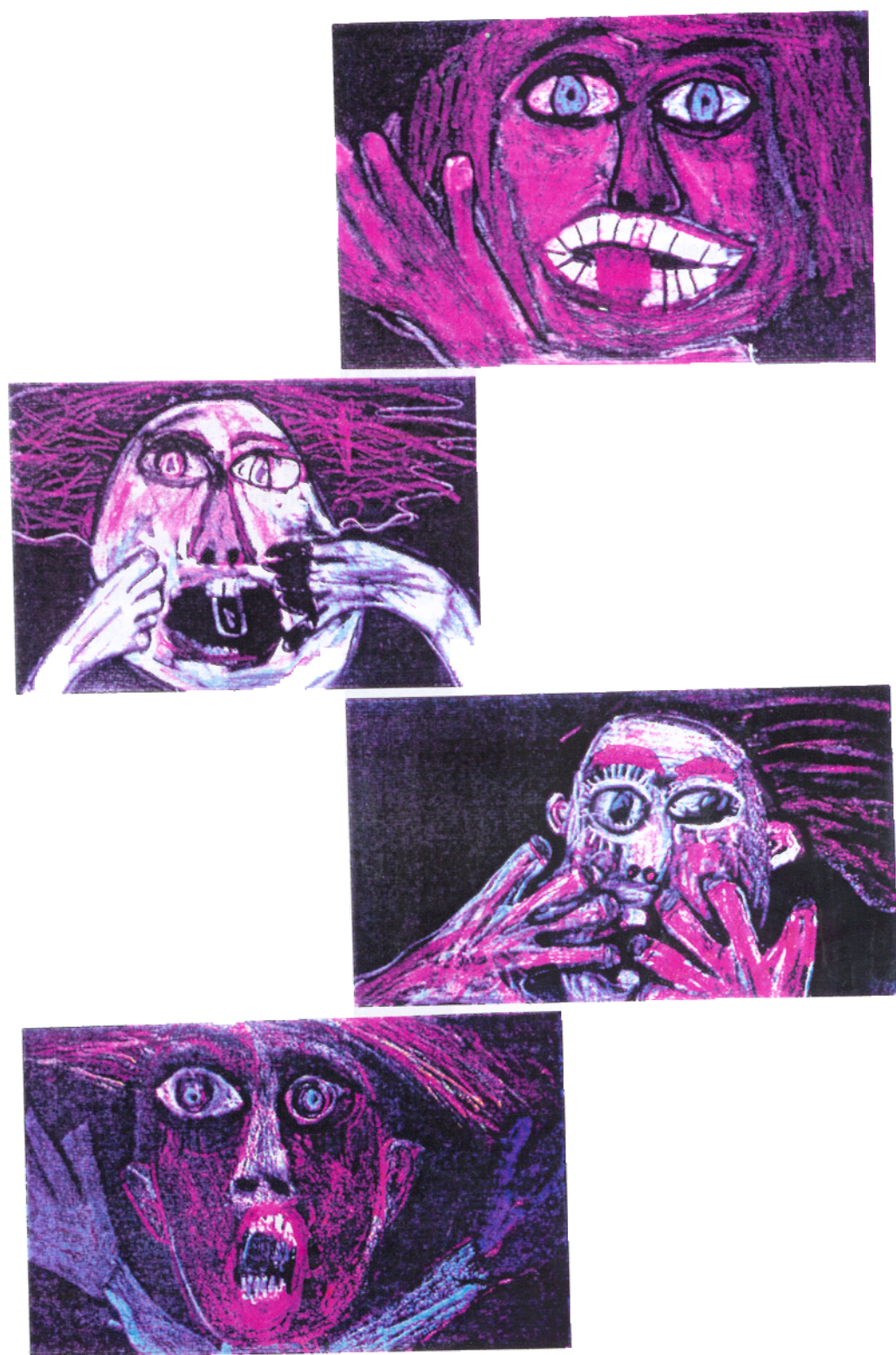


Fig 2.12. Interpretaciones de la obra de Munch: *El Grito* por alumnos de Ed. Primaria.
(Taylor, 1980, p. 51)

¿De qué modo la forma visual nos conduce a experimentar emociones que van más allá de la constatación de sus características objetivas: rojo, azul, geométrico, equilibrado...?

La teoría tradicional está basada en el asociacionismo. En su ensayo sobre la visión, Berkeley (cit. por Hogg, 1975) estudia nuestra manera de ver la vergüenza o la ira en el aspecto de un hombre.

Estas pasiones son invisibles en si mismas: no obstante, son captadas por el ojo humano junto con los colores y la alteración del semblante, que constituyen el objeto inmediato de la visión y que denotan casi por la exclusiva razón de que han sido observadas en su compañía; sin esta experiencia, tan justificado estaría pensar que el rubor es un signo de vergüenza como pensar que es un signo de alegría (p.247).

Darwin, en su libro sobre la expresión de las emociones, afirma: *"Sin duda, los niños aprenderían pronto de sus mayores los movimientos de la expresión de la misma manera que los animales aprenden del hombre, es decir, asociando el trato duro o amable con nuestras acciones"* (cit. por Arnheim, en Hogg, 1975, p.247).

Así, según esta teoría, cada forma particular tiene para nosotros un carácter emocional porque hemos aprendido, en anteriores experiencias, a asociarla a estados de ánimo o situaciones particulares. Aprendemos a asociar sentimiento con forma, no existe ningún rasgo inscrito en la propia configuración visual que correlacione con dicho estado de ánimo o emoción.

Existe una variante de la teoría asociacionista según la cual nuestros juicios sobre la expresión se basan en estereotipos, es decir, en convenciones aceptadas por nuestro grupo social. Por ejemplo, apreciamos la elegancia de línea de un Rolls o de un Mercedes porque durante años hemos visto que estos coches han sido utilizados por personas *distinguidas y elegantes*. La

publicidad ha sabido utilizar estos esquemas y en ella encontramos muchos ejemplos: la elegancia y el poderío de un castillo francés se asocia al consumo de un determinado coñac (fig. 2.13).

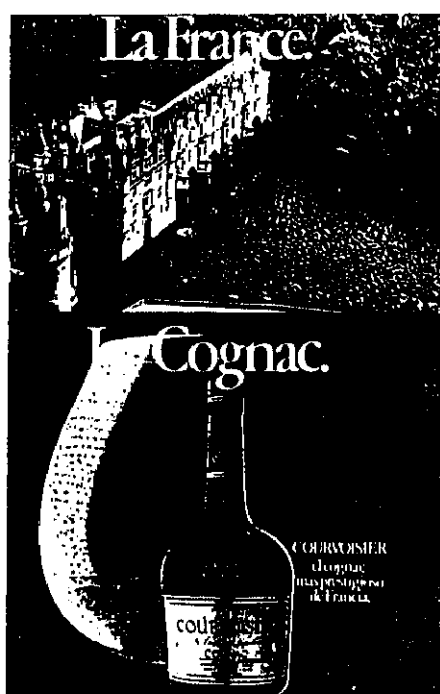


Fig. 2.13 . Imagen publicitaria (Aparici, R. et. al., 1984, vol. II, p. 68).

La teoría de la empatía adopta una postura intermedia entre la aproximación tradicional y la Gestalt y pretende tener en cuenta la expresión de los objetos inanimados:

cuando miro las columnas de un templo, sé por la experiencia la clase de presión y contrapresión que soporta la columna y sé, también por la experiencia anterior, como me sentiría yo si estuviese en el lugar de la columna. Proyecto mis sentimientos sobre la columna y al hacerlo la dotó de expresión. (Lipps, cit por Arnheim, en Hogg, 1975, p. 249)

Su autor, Lipps, anticipó el principio gestáltico del isomorfismo estableciendo la relación entre el carácter del objeto observado y la dinámica psíquica del observador. Aunque inscrito básicamente en la corriente del asociacionismo, Lipps, anticipó el concepto gestáltico de expresión en tanto que aceptó algún tipo de características estructurales presentes en las configuraciones perceptivas y responsables del contenido expresivo de las mismas. (Lipps cit. por Arnheim, en Hogg, 1975).

Al contrario que la teoría asociacionista, la Gestalt, mantiene que el carácter mismo de la forma, configuración perceptiva, determina el tipo de emoción que experimentamos ante ella. Esta aproximación se basa en el principio del isomorfismo, según el cual, procesos expresivos similares, aún en distintos medios (estado mental, configuraciones perceptivas: visuales, auditivas...) poseen una misma organización estructural, que reconocemos cuando reconocemos la expresión.

Así, el hecho de que sintamos la pintura de Ferren o de Davis de un modo distinto no es una cuestión de asociación de aprendizaje, sino a causa del carácter intrínseco de la forma. Del mismo modo, Arnheim (en Hogg, 1975) afirma:

no nos parece triste un sauce llorón porque hubiésemos aprendido a asociar su figura con el aspecto de una persona triste, sino porque la forma, dirección y flexibilidad de las ramas del sauce transmiten la expresión de un abandono y pasividad define una configuración estructuralmente similar a la de la tristeza humana. (p.256).

Entre las investigaciones experimentales que apoyan este punto de vista cabe mencionar el trabajo de Lundholm (cit por Arnheim, en Hogg, 1975). La experiencia consistió en pedir a ocho personas sin experiencia artística que expresasen con líneas aquello que les sugería cada uno de los adjetivos que se les iban presentando verbalmente. A la luz de los resultados se pudo

comprobar que, por ejemplo, sólo se utilizaron líneas rectas quebradas para expresar adjetivos como furioso, duro o poderoso; mientras que sólo se empleaban curvas para triste, silencioso, alegre o cansado. La dirección ascendente de las líneas expresaba vigor, energía, fuerza; la descendente debilidad, falta de energía, depresión.

Dada la escasez de material existente en relación a este tema, creo que se puede permitir citar aquí, otra experiencia demasiado limitada en cuanto al número de casos y quizá, demasiado subjetiva, pero cuyos resultados y modelo de investigación merecen ser tenidos en cuenta. Se pidió a cinco miembros del grupo estudiantil de baile del Sarah Lawrence College que improvisaran individualmente los siguientes temas: tristeza, fuerza, noche. El investigador anotó a *grosso modo* las configuraciones coreográficas resultantes, que fueron posteriormente clasificadas en cierto número de categorías. La fig. 2.14 presenta los resultados de forma abreviada.

Así, de algún modo, los resultados de nuestro ejemplo parecen indicar que los rasgos motrices -o elementos- que emplearon los bailarines para interpretar la tristeza reflejan el paso lento y melancólico, el vagar sin rumbo, el retraerse del entorno, la pasividad; en suma aquello que caracteriza también psicológicamente a la tristeza.

Lo verdaderamente destacable de este tipo de investigaciones es que si es posible demostrar que los procesos psíquicos y físicos están estructuralmente relacionados y esta relación puede percibirse, entonces, el objetivo de la educación artística debe estar directamente encaminada hacia el descubrimiento de ese código que permita acceder a la expresividad de cada una de las formas y cualidades perceptivas de los fenómenos, los objetos y los afectos.

	Tristeza	Fuerza	Noche
<i>Velocidad</i>	5: lento	2: lento 1: muy rápido 1: medio 1: decreciendo	5: lento
<i>Radio de acción</i>	5: pequeño, cerrado	5: grande, abarcante	3: pequeño 2: grande
<i>Forma</i>	3: redondo 2: angular	5: muy recto	5: redondo
<i>Tensión</i>	4: poca tensión 1: inconsistente	5: mucha tensión	4: poca tensión 1: decreciendo
<i>Dirección</i>	5: indefinida, cambiante, ondulante	5: precisa, aguda hacia adelante	3: indefinida, cambiante 2: principalmente hacia abajo
<i>Centro</i>	5: pasivo, desplazado hacia abajo en el cuerpo	5: activo, centrado	3: pasivo 2: de activo a pasivo

Fig. 2.14. Análisis de movimientos coreográficos (Arnheim, en Hogg, 1975, p.263)

En resumen, hemos planteado la expresión como una cualidad perceptiva, es decir, como un aspecto inscrito en el carácter intrínseco de las formas. Y su importancia funcional en la supervivencia; no sólo los seres humanos, sino los seres vivos en general, necesitan comprender el valor expresivo de las formas y los signos del medio que le rodea. Nos hemos referido a la expresión estética como aquella que puede proporcionar un intenso conocimiento sobre los sentimientos humanos. Y por último hemos querido señalar las teorías más significativas que explican la capacidad de reconocer la expresión. La cuestión ahora es, ¿de qué modo afectan todas estas cuestiones al

aprendizaje artístico?

En primer lugar, en la práctica, no todos aquellos que miran una forma visual, en particular una forma artística, son capaces de descontextualizarla y percibir su contenido. Cuando la carga expresiva de una obra no es evidente o la estructuras de referencia del observador son inapropiadas la obra no será percibida correctamente. Por ejemplo, si una persona cree que el arte debe ser un testimonio de nuestra existencia, y debe utilizarse para transmitir ideas o valores sobre el mundo y la vida, entonces, seguramente una obra abstracta será rechazada o infravalorada. Sin duda, este es un aspecto donde el aprendizaje artístico ha de ser capaz de producir modificaciones. Ha de ser capaz de ampliar las estructuras de referencia de las personas, flexibilizando esquemas mentales atenazados por el inmovilismo y la ignorancia.

En segundo lugar, si destacamos el carácter expresivo esencial de las formas visuales, entonces la educación artística debe ayudar a percibir visualmente estas propiedades, a experimentar de un modo más intenso las imágenes de arte y a abstraer a partir de esta observación, la sintáxis visual, es decir, el código que permita comprender la estructura y configuración de las formas artísticas.

2.3. Aspecto productivo

Qué es lo que se necesita aprender para ser capaz de crear formas representativas o abstractas con algún interés estético o expresivo, constituye la reflexión fundamental de este epígrafe.

Eisner (1972) señala al menos cuatro factores a tener en cuenta en el campo productivo del aprendizaje artístico. Estos cuatro factores son:

1. Dominio de los materiales.
2. Percepción de formas: de la propia obra sobre la que se trabaja, de las formas observadas en la naturaleza y el arte y de las imágenes mentales.
3. Creación de formas dentro de los límites de cada material.
4. Capacidad para establecer un orden espacial, estético y expresivo.

Examinaremos cada uno de estos factores individualmente. El primero hace referencia al conocimiento profundo de las características de un material y a la capacidad de manejarlo.



Fig. 2.15. A. Modigliani. *Cabeza*, 1915. Piedra caliza (Knobler, 1980, p. 41)

Cada forma artística como objeto público, es decir, como forma que puede ser experimentada por otras personas distintas de su creador, necesita de un soporte donde materializarse. Sin embargo, la elección de un material no es una decisión arbitraria, sino que va a afectar profundamente a la naturaleza de la obra. Por ejemplo, el resultado que se obtiene si se utiliza óleo, acrílico o acuarela es esencialmente diferente. Y lo mismo sucede si se trabaja con hierro o madera.

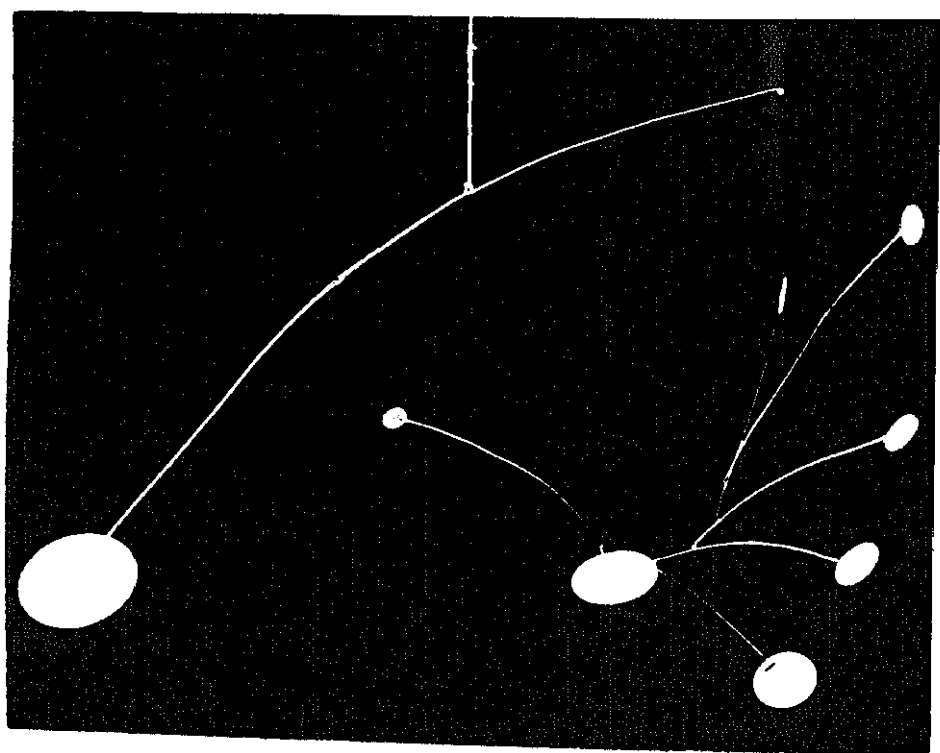


Fig 2.16. Alexander Calder. *Hanging Mobile*, 1936. Aluminio y acero
(D'Amico et al., 1954, p. 63)

Las características de cada material no son neutras, imprimen un carácter peculiar, visual y táctil, a las obras. Pero además determinan qué formas pueden hacerse y cómo. Obras que pueden realizarse en vidrio o plástico no

pueden hacerse en madera. Los colores planos de un acrílico no podrían reproducirse con acuarela y viceversa. La rapidez de secado, es decir el tiempo que es necesario esperar para volver sobre una pintura, no es el mismo si uno utiliza como base (aglutinante) de un pigmento el aceite o la caseína. O si opta por otro tipo de soluciones.

Es decir, cada material presenta sus propias limitaciones y por eso determina los límites a la obra del artista. La elección del material afecta al resultado final de una obra porque la dota de su carácter peculiar y al mismo tiempo define un conjunto de exigencias que es necesario tener en cuenta a la hora de utilizarlo.

Pero además, el manejo de cada material necesita el conocimiento de una serie de técnicas particulares. Un artista puede saber trabajar muy bien con un material y sin embargo ser incapaz de utilizar otro. Chapman (1978) dedica especial atención a este aspecto del proceso artístico.

Esta autora utiliza como método en su análisis del aprendizaje artístico el establecimiento de una comparación entre lo que los *artistas* hacen y lo que los niños deberían aprender. Y así afirma:

Cada artista tiene una forma distinta de utilizar los materiales para sus fines expresivos. A pesar de la gran variedad de aproximaciones, o métodos personales, todos los artistas son sensibles a los siguientes aspectos: dominio de los materiales, capacidad para adaptar los medios (materiales) a las ideas (intenciones) y las ideas a los medios, selección de un material adecuado para expresar los simbolismos que quieran representar y experimentación con los materiales (p.58)

Del análisis precedente podemos concluir que se determinan al menos cuatro aspectos a tener en cuenta.

El dominio de un material es el resultado de la práctica en utilizarlo. Sin embargo lejos de ser una cuestión de entrenamiento o de coordinación

óculo-manual, requiere pensamiento, juicio y resolución de problemas. Como Broudy ha señalado el dominio supone no sólo destreza en la manipulación de un material sino también juicio crítico (cit. por Chapman, 1978)

Extendiendo el análisis de Broudy podemos identificar varios niveles de destreza en la utilización de un material:

1. Ensayo y error: por medio de su experimentación con el material el artista aprende a reconocer fácilmente sus errores y el modo de subsanarlos.
2. Eliminación de los errores: el incremento gradual del conocimiento de las características de un material reduce las posibilidades de error y el esfuerzo necesario para resolver el propósito inicial.
3. Habilidad para clasificar (agrupar) dificultades frecuentes y respuesta a ellas con tipos conocidos de soluciones: la experiencia que el artista ha adquirido le permite afrontar los problemas técnicos con mayor rapidez y tomar decisiones para solucionarlos, de un modo casi inconsciente.
4. Habilidad para solucionar cuestiones usuales y poco usuales sin un esfuerzo aparente.

Para desarrollar el conocimiento de los materiales, es importante evitar el cambio constante de uno a otro, puesto que esto dificultaría ese desarrollo. Si los niños tienen que conseguir el dominio expresivo de un material, deben haber tenido distintas oportunidades de trabajar con él, y producir diferentes objetos. Por ejemplo, usar arcilla para hacer esculturas, recipientes, relieves, etc ; o utilizar gouache para realizar pinturas de formato grande y pequeño, con diferentes cualidades expresivas.

La capacidad de adaptación al material hace referencia a la habilidad de coordinar la idea que el artista tiene de su obra y el material que va a emplear en su realización. Por ejemplo, supongamos que un artista quiere expresar la

delicadeza de una flor o una bailarina utilizando la arcilla. Un artista con experiencia sería capaz de resolver, anticipadamente, los problemas técnicos de cómo realizar las partes delgadas y equilibrar la figura para evitar su rotura. De esta forma el artista sería capaz de vencer las limitaciones del material modificando su técnica de trabajo.

Sin embargo, un artista debería tener presente, también, que una idea o propósito inicial puede ser modificado para adaptarse mejor a las características propias del material. Así, en el ejemplo anterior, en lugar de utilizar la arcilla para expresar delicadeza y fragilidad, podría aprovechar su fuerza plástica para expresar el volumen de una rosa o una bailarina en reposo.

Como los adultos, los niños pueden beneficiarse de esta capacidad siempre y cuando hayan aprendido a utilizar los materiales con una gran flexibilidad. También ellos, si han adquirido la formación necesaria, pueden modificar su idea en base al material elegido o por el contrario encontrar un modo original o no convencional de utilizar un material.

El problema de seleccionar un material apropiado a la idea que se desea realizar es especialmente importante en el campo del diseño y la arquitectura, pero lo es también en el campo de la pintura y la escultura. Chapman (1978) ofrece algunos ejemplos para ilustrar este aspecto:

Supongamos que a un escultor se le encarga un monumento público que represente la ley y el orden. ¿Expresaría esta idea la escultura si estuviese realizada en plástico o cristal, en piedra o en acero inoxidable?. Si el escultor es sensible al simbolismo de los materiales, el medio elegido contribuirá al significado de la composición...

...¿Existe una diferencia cualitativamente significativa en lo que sentimos cuando nos sentamos en un banco de un parque hecho de cemento, de tabillas de madera, de fibra de vidrio o de láminas de metal?. ¿Qué material elegiríamos para construir un

parque infantil? . ¿Y para un centro comercial?. Cuestiones como estas son básicas en el momento en que el artista toma decisiones sobre su obra. (pag. 60)

Finalmente, con relación a lo que sucede en las escuelas, Chapman (1978) afirma:

Los modelos típicos de instrucción en la escuela, a menudo impiden que los niños se acostumbren a elegir el material que consideran adecuado a la realización de sus fines. Los profesores encuentran más fácil dar un único material para todos los niños de la clase. Además muchos de los materiales que los niños utilizan en clase tiene significados simbólicos que están restringidos a la experiencia escolar: los papeles de charol coloreados, la pintura de dedos, los palillos, las pajitas de refrescos son materiales difícilmente utilizados por artistas adultos. Además el proceso artístico, tal como está tipificado en los programas escolares, no incluye la selección de materiales para el diseño de interiores, estructuras arquitectónicas o medios urbanos. (p. 60)

En suma, debería darse a los niños la oportunidad de descubrir las connotaciones culturales, personales e históricas de los materiales. Pocos materiales pero de calidad deberían estar a disposición de los niños, para que puedan aprender por si mismos la importancia de encontrar el medio que mejor se adapta a sus propósitos.

Dos son los objetivos básicos para la experimentación con los materiales. El primero consiste en resolver los problemas específicos de la expresión. Y el segundo en el desarrollo de un repertorio de técnicas para futuras aplicaciones. Por ejemplo, en el primer caso, un pintor podría variar las pinceladas y las proporciones de los colores hasta descubrir aquellas cualidades de la pintura que mejor expresasen la frialdad, sequedad o fragilidad. En el segundo caso, el artista jugaría libremente con el material hasta descubrir todas sus posibilidades y limitaciones.

Los niños deben aprender también la importancia de la experimentación con el material, pero buscando siempre como aplicación de sus ensayos, la resolución de problemas expresivos; de lo contrario un niño podría asumir que *cualquier cosa vale* si le llamas *experimento* como puntualiza Chapman (1978, p. 61).

De lo expuesto anteriormente se desprende la gran importancia del dominio de los materiales en el campo productivo del aprendizaje que no siempre se ha visto reflejada en los programas escolares. Realmente, si uno no ha desarrollado la capacidad suficiente para trabajar con un material hasta *dominarlo* difícilmente podrá utilizarlo como soporte o medio de lo que desea expresar.

Sin duda, ser capaz de convertir cada uno de los materiales plásticos en un medio/modo de expresión es una condición necesaria y sin embargo no suficiente para la educación artística. La expresión artística requiere, no sólo la capacidad de controlar el material con el que se trabaja, sino también la habilidad para organizar formas de acuerdo con la intención y la propia sensibilidad del autor.

La expresión artística requiere encontrar una solución *personal* al problema de representar el mundo visual. Así, producir formas personales, o encontrar soluciones originales, requiere la capacidad de analizar y enjuiciar aquellas formas que surgen a medida que uno trabaja con el material. Destreza técnica y destreza perceptiva no son idénticas; de nada serviría saber manejar muy bien la madera o la acuarela si somos incapaces de enjuiciar aquello que estamos haciendo.

Como Broudy (cit. por Chapman, 1978) ha señalado que el dominio de un material supone destreza en la manipulación, pero también juicio crítico. De manera similar, la capacidad para observar, y no únicamente para mirar las formas artísticas y naturales, constituye otro factor que afecta a la capacidad de producir formas visuales. El acto de creación no emana del vacío está

influenciado por las experiencias que se han acumulado a lo largo del proceso de la vida. Cuando la sensibilidad visual de las personas se ha desarrollado, es posible utilizar los *datos adquiridos* como recurso para la propia obra creativa. La capacidad para la observación ha de ser tomada muy en cuenta en la producción de arte visual. A través de ella aprendemos a comprender los objetos tal como son, es decir, aprendemos a reconocer su estructura formal.

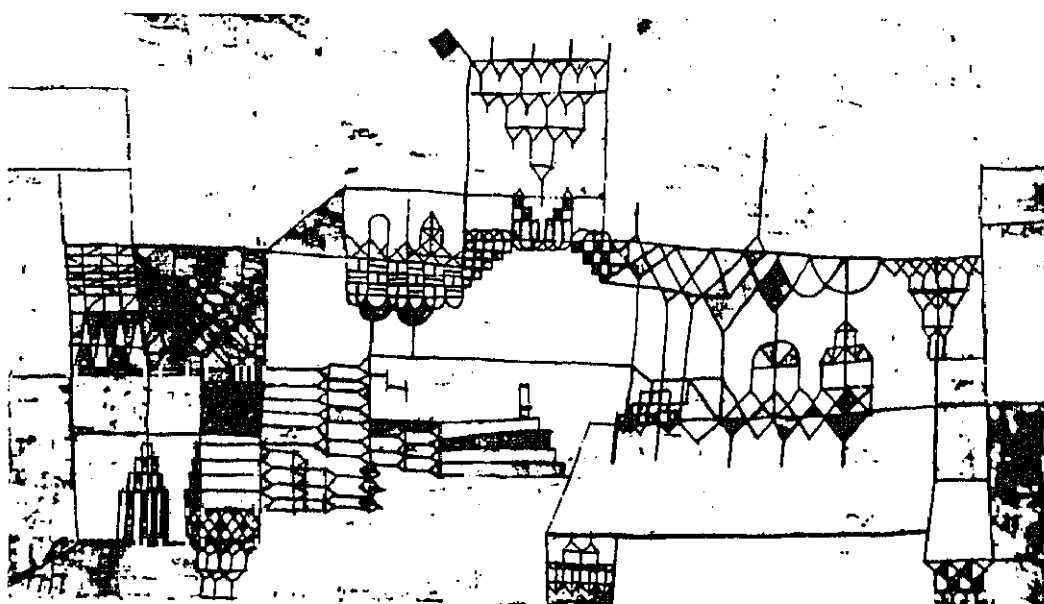


Fig 2.17. Paul Klee. *La Salle des Chanteurs*, 1930 (Marnat, 1987, fig. 45)

Pero a medida que esta capacidad se va desarrollando, perfeccionando, no sólo vemos el objeto tal y como es, sino que vamos mucho más allá, hacia lo que ese objeto nos transmite, nos hace sentir. A este tipo de reconocimiento se refiere Eisner (1972) cuando habla de percepciones estéticas (sentimientos, simbolismos, fantasías) sobre las cuales las personas más adiestradas centran su obra. Y es, en este sentido donde la distinción entre observar y mirar adquiere su mayor significado.

El tercer factor que afecta al campo productivo del aprendizaje artístico se refiere a la capacidad de crear formas artísticas dentro de los límites que impone cada material.

Ni el conocimiento de los materiales, ni la habilidad para percibir de manera precisa las formas del entorno visual, son suficientes para la creación. De algún modo, el niño o el adulto se enfrenta al problema de transformar una imagen, idea o sentimiento en un soporte material, es decir, encontrar o inventar un código o estructura visual a través del cual sea posible expresar, transmitir, comunicar.

En suma, lo que más nos interesa destacar con relación al aprendizaje artístico es que la actividad productiva del niño debe estar dirigida a crear formas que sean capaces de transmitir su intención, utilizando como medio aquellos materiales con cuyo uso se han familiarizado. Y que el conseguirlo depende no sólo de su desarrollo gráfico, sino de su capacidad para observar y reflexionar sobre su obra.

Finalmente, el cuarto factor se refiere a la composición de las formas visuales. El problema de hacer un dibujo o una pintura no se reduce a la utilización de formas aisladas, sino al de organizarlas de manera que se consiga un conjunto coherente. Abordar esta tarea requiere atención a la composición de la obra. Los niños y los adultos que no han desarrollado este aspecto de la percepción visual tienden a considerar las formas como aisladas unas de otras. Pero si la obra va a funcionar como un todo, más que como una colección de partes independientes, este tipo de visión necesita ser estimulado. El niño necesita tener en cuenta la interrelación que existe entre las características de las formas que ha creado y tener en cuenta como van a condicionar el resultado final de su obra. El profesor de arte debe ayudar al niño a conquistar una visión global de su obra.

La capacidad de manejar el material con el que se trabaja, el uso adecuado de los esquemas perceptivos y la habilidad de apreciar las formas que surgen en



la propia obra harán posible la creación de un conjunto visual expresivo y estéticamente satisfactorio.

2.4. Aspecto crítico

Hasta aquí hemos señalado algunos de los principales aspectos que tienen lugar en el aprendizaje artístico. Sin embargo, los *curricula* de Educación Artística deben desarrollar, también, la capacidad de apreciación de las formas artísticas. Este aspecto, denominado crítico, incluye actividades de análisis, comparación, evaluación y juicio. Y puede referirse tanto a los trabajos realizados por los propios niños como a los creados por otras personas (obras de arte).

Dentro de este campo, Eisner (1972) señala cinco dimensiones que pueden utilizarse al observar una forma visual:

- Dimensión experiencial, es aquella que se refiere a cómo una obra de arte hace sentir a su observador.
- Dimensión formal, atiende a las relaciones existentes entre las formas. Observar de esta manera requiere ver la composición general de la obra, cómo se han dispuesto las formas, cómo actúan recíprocamente, dónde se utilizan formas abiertas o formas cerradas, cuál es el color dominante....El niño o el adulto que mira de esta manera comprende la organización de las formas como una configuración total. La cuestión que domina la investigación visual en esta dimensión es: ¿Cómo se confecciona la obra?
- Dimensión temática, está relacionada con la apreciación del significado general de la obra. Dentro de esta dimensión cabría incluir el aspecto simbólico; cuando una obra de arte contiene símbolos, una apreciación adecuada requiere que estos sean

reconocidos y decodificados.

- Dimensión material, es otro aspecto a tener en cuenta. En el arte la selección de material es crucial porque está directamente relacionada con el tipo de significado visual que el artista quiere expresar. ¿Cuál es la contribución del material a lo que la forma transmite?. ¿Cómo afecta el material al contenido expresivo de la obra?. ¿Cómo se alteraría la obra si se utilizase otro material?. Esta dimensión obliga al niño o al adulto a atender al modo en que el material fija los límites, suministra oportunidades y contribuye a la naturaleza de la obra.

- Dimensión contextual o histórica, requiere una comprensión del contexto artístico en el cual surgió una obra, así como la importancia de su contribución a dicho contexto. Este aspecto conduce a la comprensión de la historia del arte.

Taylor (1989), por su parte, señala cuatro puntos de partida a la hora de afrontar el conocimiento (apreciación) de cualquier trabajo de arte. Cada uno de ellos, con una dinámica de preguntas y respuestas, tiene por principal finalidad generar discusiones, reflexiones y debates. Estos cuatro puntos de partida son: contenido, forma, proceso y modo:

- Contenido: ¿De qué trata la obra?. ¿Cuál es el tema?. ¿Sirve el tema central como vehículo de intereses sociales, religiosos o políticos?. ¿Fue el objeto observado directamente del natural, recordado o imaginado?. ¿Ha sido tratado figurativamente o hay exageraciones deliberadas, distorsión o abstracción, y si es así, cuál es la razón?. ¿Es su significado inmediato, o utiliza símbolos, analogías o metáforas?.

- Forma: ¿Cómo ha sido organizado el trabajo?. ¿Está en relación con su contenido?. ¿Qué esquema de color ha sido usado,

armónico o de contrastes?. ¿Cuál es el color dominante?. ¿Hay una forma principal o está compuesto de combinaciones de formas?. ¿Hay alguna estructura de formas, líneas, ritmos,... que determinen la composición de la obra?. ¿Tiene el trabajo variedad o unidad de textura?. ¿Funciona el trabajo como un todo o es agradable en partes e insatisfactorio en otras?.

• Proceso: ¿Cómo se hizo y de qué está hecho?. ¿Qué materiales, herramientas y técnicas utilizó el autor?. ¿Cómo y dónde podría haber comenzado su trabajo?. ¿Cuáles podrían haber sido sus fases de desarrollo?. ¿Crees que el autor necesitó hacer estudios auxiliares tales como bocetos, fotografías, maquetas, collages...?. ¿Piensas que el trabajo fue de ejecución rápida o lenta?. ¿Qué destrezas debió necesitar el autor para realizar la obra?.

• Modo: ¿Cómo te hace sentir la obra?. ¿Está claramente reflejado lo que sientes?, y si no es así, ¿qué es lo que crees que te produce esa sensación?. ¿Transmite sentimientos sobre la vida o la naturaleza?. ¿Puedes imaginar que sentía el autor mientras realizaba el trabajo?. ¿Es la obra tranquila o agitada, feliz o triste, relajante o inquietante...?. ¿Cuáles son las cualidades que más te han impresionado?.

Tanto la aportación de Eisner como la de Taylor ponen de relieve la importancia de este aspecto del aprendizaje artístico, que sin embargo, ha quedado muchas veces excluido del *curriculum* de Expresión Plástica. Es a través de este área de reflexión y crítica donde los niños aprenden a desarrollar sus propios juicios sobre los trabajos de arte, a situarlos en su contexto tanto histórico como cultural y a comprender el lugar del arte dentro

de la experiencia humana. El informe de la Fundación Calouste Gulbenkian (1982) respalda esta afirmación., recalcando que la apreciación estética es importante para los niños al tiempo que subraya la relevancia del arte como medio para estructurar las tradiciones culturales que los niños, como comunicadores creativos, comprenderán y valorarán mejor. Y desde luego, porque de este modo, resultarán más significativas para ellos.

3

la educación artística como disciplina

En este capítulo trataremos de analizar la aportación que el movimiento conocido como DBAE representa para una concepción contemporánea de la Educación Artística, línea dentro de la cual deseamos inscribir nuestra propuesta de modelo curricular y que, por ello constituye un soporte teórico de obligada referencia.

Aunque en el capítulo siguiente volveremos sobre algunos aspectos relacionados con la DBAE, en particular aquellos que se refieren a proyectos curriculares desarrollados bajo la influencia de este modelo, en el capítulo que nos ocupa centraremos nuestro análisis en tres grandes apartados.

Así, la primera se centrará en el concepto de DBAE como una orientación contemporánea de Educación Artística que se ha ido desarrollando a lo largo de casi tres décadas y continúa hoy vigente como una de las líneas de investigación más significativas dentro de la Educación Artística.

La segunda parte estará dedicada al estudio de los cuatro ámbitos básicos de contenido que propone la DBAE y a sus implicaciones en el *currículum* artístico.

En la tercera parte y después de una breve síntesis histórica se analizarán en líneas generales algunos de los proyectos y modelos curriculares que han hecho posible el modelo actual de DBAE.

1. Definición del término.

El término de Educación Artística como disciplina (DBAE) fue utilizado por primera vez por Dwaine Greer, en 1984. Sin embargo, las ideas fundamentales que configuran este concepto habían sido definidas con anterioridad por otros autores.

La definición de educación artística que hemos presentado no es nueva ... Desde hace más de 20 años se viene abogando por un cambio en la concepción del niño como un artista autodidacta... Yo simplemente he proporcionado un nombre a una manera de enseñar el arte: la llamo Educación Artística como disciplina. (Greer, 1984, p.212)

Como especifica el propio Greer, su propuesta responde a una concepción contemporánea de la educación artística; y constituye, por tanto, una síntesis de los avances que han tenido lugar en este campo, durante la década de los 60 y en particular, a partir del Seminario de Penn State (1965), de la Universidad del estado de Pensilvania.

El concepto de Educación Artística como *disciplina* se deriva de considerar qué es el arte y qué puede aportar, por su propia naturaleza, al conocimiento y a la vida humana, para plantear su finalidad educativa, en función, precisamente, de tal reflexión.

Una disciplina, tal como la define Bruner (cit. por Efland, 1987), constituye un campo de conocimiento o de investigación. La Educación Artística como Disciplina (DBAE) se caracteriza sobre todo por un aprendizaje centrado no sólo en los materiales y técnicas de producción artística -como ha sido característico- sino donde se incluye también las materias de historia del arte, crítica artística y estética.

DEFINICION DE LAS CARACTERISTICAS DE UN PROGRAMA DE EDUCACION ARTISTICA
COMO DISCIPLINA

A. FUNDAMENTACION

1. El objetivo de la educación artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo

2. El arte se enseña como un componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio especializado.

B. CONTENIDO

3. Los contenidos de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas: estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística. Los objetivos de estas disciplinas son: (1) *las concepciones de la naturaleza del arte*, (2) *los fundamentos para valorar y juzgar el arte*, (3) *los contextos en los que el arte ha sido creado*, y (4) *los procesos y técnicas para crear arte*.

4. Los contenidos de estudio provienen del amplio campo de las artes visuales, incluyendo las artes populares, las artes aplicadas y las bellas artes tanto de la cultura occidental como de las no occidentales y desde las épocas antiguas hasta los movimientos contemporáneos

C. CURRÍCULUM

5. El currículum escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los niveles escolares.

6. Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículum y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas artísticas.

7. El currículum se estructura de modo que refleje una implicación similar respecto a cada una de las cuatro disciplinas artísticas.

8. El currículum se organiza de modo que se vaya acrecentando el aprendizaje y nivel de comprensión del alumno. Ello implica un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiados.

D. CONTEXTO

9. La ejecución completa del programa viene determinada por una enseñanza artística regular y sistemática, la coordinación de todo el distrito escolar, el trabajo de expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos adecuados.

10. Tanto los logros de los alumnos como la efectividad del programa se confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación apropiados.

Fig. 3.1. (Clark, Day y Greer, cit. por Marín, 1987, p. 56).

DBAE elige unidades de estudio, *centros de organización* -utilizando la terminología de Eisner- como instrumentos para racionalizar la selección de experiencias de aprendizaje (Efland, 1987). Muchas de estas unidades de estudio están basadas sobre trabajos de arte creados por artistas de una gran variedad de contextos culturales e históricos.

El curriculum de DBAE, cuya idea de base es el concepto de estructura, está normalmente escrito, secuenciado e incluye una serie de actividades organizadas desde la más simple a la más compleja. Generalmente es aplicado a todo un distrito escolar.

La finalidad que se persigue por medio de tales experiencias y enseñanzas artísticas es conseguir una evolución en la comprensión del arte que va desde un nivel inicial autodidacta o intuitivo hasta una comprensión más elaborada como consecuencia de dicho aprendizaje.

Quando el arte se enseña a través de esta clase de estructura - que incluye las materias de estética, producción artística, historia del arte y crítica de arte-, se está respondiendo a quienes sostienen que la educación artística poco tiene que ver con el arte. Los trabajos artísticos de los niños, además de ser un esfuerzo expresivo, son capaces de reflejar los conceptos aprendidos. (Greer, 1984, p 115)

Finalmente, este curriculum debería ser puesto en práctica en un distrito escolar en el que el arte fuese valorado como una parte importante del curriculum general y evaluado de acuerdo con las bases establecidas. Idealmente, administración educativa, profesores y padres deberían coincidir en la consideración, implantación y desarrollo del mismo.

Clark, Day y Greer (1987) caracterizan DBAE como: *una orientación contemporánea dentro de la Educación Artística que presenta una amplia visión del arte y subraya su importancia dentro de la Educación General que reciben todos los estudiantes* (p 130). Hacen hincapié en que la experiencia

artística debe integrarse como parte fundamental de la educación general, y mantienen que el contenido del curriculum de DBAE, explícito y desarrollado como un documento escrito, secuenciado y acumulativo, ha de estar dirigido a temas inherentes a las cuatro materias que configuran la educación artística. Greer y Silverman (1987) postulan que el curriculum de DBAE entiende el arte como un tema de estudio y no como una actividad terapéutica o recreativa. Los trabajos de arte son, de este modo, analizados desde la perspectiva del artista, el historiador de arte, el crítico y el esteta. Greer considera DBAE, desde su nivel más elemental, como el aprendizaje de conceptos y métodos intrínsecos a la propia naturaleza del arte:

El interés principal de la Educación Artística como disciplina es el arte dentro de la Educación general, dentro del contexto de la educación estética. Cuatro disciplinas -estética, producción artística, historia y crítica de arte- se enseñan por medio de unos programas para cada curso, metódicos, continuos y secuenciales, del mismo modo que las otras asignaturas... (1984, p 115)

Diblasio (1987) describe la DBAE como una metáfora de restauración o reconstrucción de la dinámica del mundo del arte...DBAE busca reunir aquello que ha sido fragmentado, recuperando de nuevo, la energía perdida. (p 193). Del mismo modo, algunos autores se preguntan si la DBAE representa una alternativa adecuada a la naturaleza de la educación artística. Su principal preocupación se centra en que el esfuerzo por establecer un curriculum secuenciado y organizado, por asegurar un legítimo lugar a la educación artística dentro de la educación general -es decir, para todos- pueda hacer del arte algo muerto, mecánico, opuesto a su aportación fundamentalmente viva y humana; ajena a la fantasía, a la ilusión, a la magia... Eisner, cuando analiza el significado de la estructura en los programas de DBAE, recoge esta preocupación y la resuelve con una brillante aclaración.

Los educadores de arte han estado orgullosos de que el arte sea una de las pocas asignaturas del curriculum escolar que da a los niños la oportunidad de manifestar sus sentimientos, que ayuda a su imaginación a despegar. Es el arte quien proporciona una oportunidad de escapar de un curriculum de rígidas características, con un marcado tono verbal o numérico. Es en arte donde el niño puede dar su visión personal, poner su firma en su trabajo. Por desgracia, las escuelas están dominadas por tareas curriculares dirigidas por el profesor, que con demasiada frecuencia tiene una solución correcta para cada problema, una respuesta correcta para cada pregunta.

Lo que los niños necesitan desesperadamente es un alivio. Lo que necesitan es el espacio, el lugar y sobre todo el permiso para seguir su propio ritmo, para tomar sus propias decisiones, y en ocasiones, para equivocarse. Lo que los niños necesitan es un espacio para vivir. Por eso las artes no deben convertirse en algo muerto, un árido estudio académico, como ha sucedido con tantas materias que configuran los programas de todos los niveles educativos... (Eisner, 1987a, p 187)

En este contexto de revisión crítica, Hausman (cit. por Eisner, 1987a) se pregunta si es posible y si resulta adecuado diseñar programas que incluyan los cuatro dominios que configuran una disciplina en todos los niveles educativos -desde párvulos hasta 12 años-. Si los programas de arte deben adoptar el modelo de otras asignaturas académicas -curriculum escrito y secuenciado, evaluación del alumno, mayor dedicación-; y si la propuesta del Paul Getty Center es el único modelo de aproximación a la DBAE.

Hamblen (1987) califica a la DBAE de *racionalismo académico*. Entiende que una serie de trabajos de arte elitista y limitada no dan cuenta de una visión pluralista del arte y en constante cambio. Y acusa, finalmente, al DBAE de *racionalismo tecnocrático*.

El peso de la racionalidad tecnocrática constituye quizá, la cuestión más difícil de resolver para la DBAE. Un tema este, que no se solucionará con comités de curriculum que identifiquen aquellos contenidos fundamentales de arte, ni

con series de diapositivas ordenadas, reproducciones o libros de arte.

Cuando el arte se presenta con un papel educativo propio y exclusivo, puede ser fácilmente deshechado como inútil adorno. Cuando el arte se presenta como una asignatura estructurada, gana legitimidad educativa, pero queda al tiempo abierta al peso del reduccionismo (Hamblen, 1987, p 69).

De nuevo, encontramos la respuesta a esta visión crítica y escéptica sobre la DBAE, en el artículo de Eisner (1987a)

Ningún análisis del arte ni justificación de su papel sería adecuado si olvidase la naturaleza del arte en sí misma. El arte posee la fuerza mágica de lanzarnos en un viaje hacia el espacio...

La sensual superficie de una máscara Dan, la elegancia de una figura Zapotec, la energía de una imagen De Kooning, el poder de una sinfonía de Beethoven, la pasión de un poema de Shakespeare son sencillamente formas exquisitas de experiencia humana, magia cautivadora que se justifica a sí misma.

Y continúa Eisner:

...piensa en las imágenes que han cambiado tu vida... *La Asunción de la Virgen* del Greco, en lo alto de la escalera del Instituto de Arte de Chicago, las pinturas negras de De Kooning, el Poseidón de bronce rescatado del mar que ahora está en el Museo Nacional de Arte de Atenas, el movimiento final de la Novena Sinfonía de Beethoven, los acres de lápidas de cementerio y miles de desesperadas viviendas que puedo ver desde el taxi cuando viajo del aeropuerto neoyorkino Kennedy a Manhattan, y una pequeña efígie Chancay en un rincón de una galería poco iluminada del Museo Británico de Londres; son algunas de las que han cambiado la mía.

Ningún programa de arte que no proporcione tal experiencia, que no ayude a abrir una puerta hacia ese viaje, completa su última misión. Sin embargo, ninguna puerta se abre sin un currículum que se componga de magia y estructura. Sin estructura no conseguimos aprendizaje artístico -al menos, para **todos** -.

Sin aprendizaje no conseguimos interiorización ni sentimiento.
Sin sentimiento no tenemos magia.

Quiénes se preocupan porque la influencia de la estructura pueda limitar la educación artística, espero que tengan claro que quiénes estamos vinculados a la DBAE estamos comprometidos con la magia. Sin ella no hay arte. Sin estructura no hay camino de acceso hacia el arte (p 195).

2. El papel de cada uno de los dominios que configuran la disciplina artística.

En el núcleo de la DBAE, la estética, la producción artística, la crítica y la historia de arte, son dominios o campos interrelacionados que establecen las líneas de acción sobre la práctica y el conocimiento de arte. En efecto, si el objetivo final que persigue la DBAE es formar personas educadas en arte, *artísticamente cultas* (Marín, 1987, p. 56) no resulta extraño el proponer, como lo hace Barkan (cit. por Efland, 1987), que la estructura del curriculum de educación artística deba estar basada en los procesos que artistas, críticos e historiadores -profesionales del arte- acostumbran a utilizar en su trabajo (p.66).

Rush, Greer y Feinstein (1986) examinan el papel de cada una de estas materias en relación con el arte. Describen la estética como el área donde se contempla la naturaleza del arte y su papel en la experiencia humana. La crítica de arte, como la base de la descripción, interpretación y valoración de un trabajo de arte. La historia del arte como el área de estudio que permite comprender una obra dentro de su contexto cultural e histórico. Y la producción artística como aquella en la cual se investiga el significado del acto de creación artística y el resultado de tal esfuerzo.

Eisner (1987a) destaca que estos cuatro dominios tienen su correspondencia

en aquellas cosas importantes que las personas realizan en su relación con el arte: lo hacen, lo miran, lo sitúan en su contexto histórico-social y hacen juicios sobre su calidad. Así, la producción artística ayuda a comprender, a pensar inteligentemente sobre la creación de imágenes mentales. La crítica de arte desarrolla la habilidad de ver, no sólo de mirar, las cualidades del mundo visual. La historia del arte ayuda a conocer el tiempo y el lugar en que todos los trabajos de arte se realizan: no existen formas artísticas en el vacío. Finalmente, la estética proporciona las bases teóricas para juzgar la calidad de lo que uno ve y ayuda a comprender la variedad de criterios que pueden aplicarse a los trabajos de arte.

Los conceptos, principios y técnicas que se derivan de estas cuatro áreas de conocimiento definen no sólo el núcleo de la disciplina artística sino que determinan su aplicación a la enseñanza, como veremos en el capítulo dedicado a la construcción del currículum.

Se constituye como objetivo educativo final el que los niños (alumnos) adquieran los conceptos y contenidos artísticos, los procedimientos y técnicas que utilizan los profesionales que se dedican al arte, siempre de un modo adecuado a su propio nivel de desarrollo.

La adquisición de este conjunto de conocimientos se obtiene a partir del estudio detallado de algunas obras de arte y a través de actividades específicamente diseñadas para desarrollar tal comprensión artística. De todas formas, el objetivo último que persigue la DBAE, no es que los niños adquieran una serie de conocimientos específicos, sino que va más allá. Hasta construir una estructura de pensamiento, una forma de mirar, que se prolongue desde luego mucho más allá del período escolar y que capacite a las personas para comprender y apreciar los valores estéticos del arte y del mundo que les rodea. Aquel mundo en el que han de aprender a vivir y a cambiar.

2.1. La producción artística

La realización de trabajos de arte o la producción artística ha sido el componente básico de la mayoría de los programas de educación artística del siglo XX. De este modo, el postulado de *aprender haciendo* (Dewey, 1934; Schön, 1992), ha establecido una línea de trabajo en el campo de la educación artística cuya influencia se ha hecho sentir a lo largo de mucho tiempo y cuyas consecuencias no voy a considerar.

La aparición de la DBAE supuso una revisión crítica de cómo era utilizada la realización de trabajos de arte en el contexto educativo. De hecho, la DBAE se cuestiona la opinión de que el único medio posible de enseñar arte en las escuelas se agote con la utilización de los materiales artísticos. Del mismo modo, que el significado de una obra de arte no termina en la sabia disposición, manejo y selección de los materiales; el aprendizaje artístico debe incluir algo más que ser capaz de utilizar las técnicas y materiales artísticos.

De ningún modo, esta reflexión puede interpretarse como que la DBAE desprecia o minimiza el papel de la experimentación con los materiales, o de la producción artística. Si bien es cierto, que algunos autores, llevados por un excesivo entusiasmo, han abogado, como Lanier (cit. por Greer, 1987), por una educación artística sin ninguna actividad práctica. Esta no es, desde luego, la opinión más generalizada entre los autores de la DBAE y sus críticas no deben ser entendidas en este sentido.

La cuestión está en que la metodología del *dejar hacer*, según la cuál el proceso de aprendizaje artístico se desarrolla siguiendo el propio proceso de maduración; deja a la educación artística sin alternativas.

Si como es fácil comprobar hoy, se aprecia en la mayoría de las personas un enorme vacío en educación artística, un estancamiento en su producción desde los 7 u 8 años, si ni el profesor ni el sistema educativo puede intervenir en este proceso de desarrollo natural más que recurriendo al desarrollo de los

sentidos: ¿qué papel le queda entonces a la educación artística?, ¿debe ser una zona de conocimiento reservada a unos pocos iniciados y personas de talento?. Desde luego la respuesta, de quienes trabajamos y creemos que la educación artística tienen algo que ofrecer a los niños y también a los adultos, ha de ser negativa.

Ahora bien, la manera en que los artistas se enfrentan al proceso de creación y lo resuelven no es sólo algo significativo, sino esencial para comprender el arte. Ben Shann (cit. por Thurber, 1989) destaca la esencial naturaleza de *hacer arte* como una síntesis de pensamiento y sentimiento. Smith (1986, p 19) sugiere que la razón principal para incorporar el dominio de producción en la educación artística es que este proporciona la oportunidad de desarrollar mejor la capacidad de apreciar y comprender el arte. Goldyne (1988) puntualiza que, al lado de la producción, los otros tres dominios son sobre todo una parte del diálogo que el creador establece consigo mismo. En general, los profesionales que trabajan en DBAE son conocedores de que la participación directa y activa en el proceso de producción de arte ayuda a los niños a comprender el punto de vista de quiénes crean arte.

2.2. La crítica artística

La crítica artística proporciona la oportunidad de aprender a ver y a apreciar el mundo visual desde una perspectiva distinta, aquella que nos ofrece el arte. La mayoría de las veces que miramos las cosas, lo hacemos, para reconocerlas, identificarlas o situarnos en el espacio; más que para explorar las formas visuales que las componen. Esta manera de mirar cumple, en la vida cotidiana, una misión funcional. Sin embargo, comprender y apreciar la representación artística de una forma visual exige más. Requiere la capacidad de analizar, describir e interpretar las cualidades expresivas de una forma. La

crítica artística enseña a los alumnos esta nueva manera de mirar, de **ver** más allá.

Herederos como somos de una tradición cultural mentalista centrada en el desarrollo de las *funciones superiores de la mente*; no resulta extraño comprobar que son muchas personas las que creen que el acto de ver es algo automático e inmediato, característico del ser humano, que no necesita de ningún proceso de aprendizaje o desarrollo. Las aportaciones de la psicología de la percepción, donde es necesario destacar por su relevancia para el arte los trabajos de Arnheim; pero sobre todo, por su contundencia, nuestra experiencia como formadores de arte, conducen a la conclusión de que ésta es una afirmación falsa. Cualquiera que haya realizado trabajos de observación con niños y comprobado sus resultados nos dará la razón.

Como señala Lankford (1986 b, p 62) la crítica artística podría entenderse como el dominio que ayuda a enriquecer la experiencia visual a través de una percepción más cuidadosa y detallada. Por esta razón, Eisner (1988) afirma que la DBAE desarrolla la capacidad perceptiva y enseña como mirar mejor para poder apreciar en su totalidad, no sólo el arte, sino aquello que nos rodea, en general.

Una diferencia fundamental se establece entre la perspectiva que proporciona la crítica y la de la producción artística. La persona que realiza un trabajo de arte se enfrenta con el problema de encontrar un modo de materializar las imágenes visuales: sentimientos, ideas, fantasías, opciones éticas y estéticas, que intenta representar. El que lo observa, interpreta sencillamente su significado. Sin embargo, el que realiza una crítica artística debe explicar sus opiniones para que pueda comprenderse la razón de sus juicios.

Feldman (cit. por Adams, 1984) describe cuatro momentos en el proceso de crítica o diálogo sobre el arte: la descripción, el análisis formal, la interpretación y finalmente, la valoración del trabajo elegido.

Broudy (1987) propone también un modelo para aplicar en el desarrollo de la

capacidad crítica. Su estructura de *aesthetic scanning* (indagación estética) se compone de varias fases. La primera consiste en la descripción y análisis de los elementos visuales: línea, textura, color, forma y contorno (*form and shape*) ... La segunda en el análisis de las características formales del trabajo: equilibrio, movimiento, proporción, tensión, ritmo ... La tercera se refiere al reconocimiento e identificación de los instrumentos y materiales que ha utilizado el autor en su obra y al modo en que lo ha hecho. La cuarta se refiere al reconocimiento y descripción de las características expresivas del trabajo: la iconografía, símbolos y temas del autor.

El resultado que se persigue es siempre el mismo: desarrollar en quienes se acercan a esta disciplina las técnicas y actitudes necesarias *para analizar, describir e interpretar las cualidades expresivas de las formas visuales*. Veamos un ejemplo. Comparemos dos imágenes. La primera es una figura de bronce realizada por el italiano Umberto Boccioni; la segunda una escultura de mármol de Jean Arp. ¿Qué transmiten estas dos esculturas?. ¿Qué sentimiento provocan en nosotros? ¿Y, cuál es la razón de que originen en nosotros ese sentimiento?

Quizás lo primero y lo que se hace más evidente en la obra de Boccioni es que representa la figura de un hombre. Pero no es sencillamente un hombre, sino un hombre en movimiento. Un hombre dotado de una gran fuerza que nos hace pensar en un soldado o en un guerrero romano. ¿Cómo ha sido capaz el artista de dar a una imagen estática la sensación de movimiento y esa gran fuerza y poder?

Si miramos con atención las formas que componen la figura podremos apreciar como las formas externas parecen ondular moldeadas por el viento; la posición adelantada del cuerpo acentúa la dirección (línea diagonal) que esta imagen presenta.



Fig. 3.2. Boccioni, U.. *Formas únicas de continuidad en el espacio* (1913). Bronce.
(Elsner, 1988, p.18)

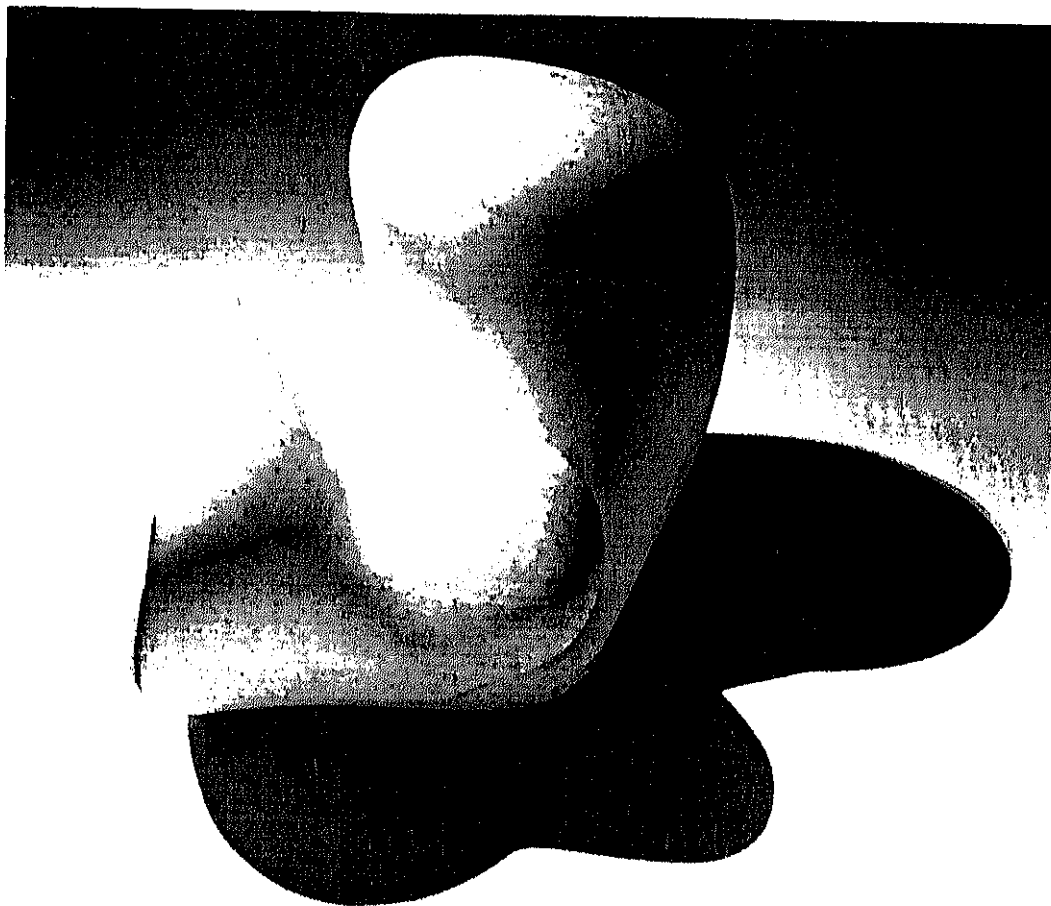


Fig. 3.3. Arp, Jean. *Human Concretion* (Elsner, 1988, p. 19).

La dureza del material, los bordes cortantes de la cabeza, muslos y caderas, ese carácter entre mecánico y animal, la cabeza yelmada, la gran fuerza de los bloques de donde parten las piernas dando a la imagen no sólo fuerza sino agresividad y dureza. El peso de estos bloques no confiere estabilidad, pero sí poder. Nos encontramos aquí ante una forma abstracta, un rostro humano, sin brazos, sin cara -recordándonos casi el legado de las esculturas griegas y romanas- es el retrato de una fuerza agresiva. El artista trabajando con el material elegido crea formas capaces de evocar en nosotros experiencias del

pasado, despertar emociones e incluso cuestionar nuestra manera de vivir o de mirar.

Volvamos ahora al trabajo de Arp. Nos encontramos con una imagen de curvas suaves que nos transmite más una idea de reposo que de movimiento. En el trabajo de Arp, podemos distinguir una forma suave, amplia, que parece flotar sobre dos más pequeñas que imitan a la grande. La superficie lisa, poco brillante, sin reflejos, sin bordes cortantes nos recuerda la textura de una piel, sensación que apoya el carácter orgánico de la forma en sí misma.

En la imagen pueden distinguirse tres secciones que se han fundido en una sola. A la izquierda el volumen convexo y su repetición en una escala menor a la derecha sirven para crear una especie de masa visual en la que la forma visual está protegida. Nos encontramos así, ante una imagen orgánica, casi biológica, sobre la que podríamos proyectar incluso la propiedad de crecer.

Boccioni y Arp han sido capaces de dirigir nuestra atención, nuestros sentimientos y nuestro entendimiento, porque ellos a su vez han sido capaces de imaginar, ver y crear. Han sido capaces de utilizar su experiencia y su conocimiento para expresar.

Cuanto mas tiempo y cuidado dedicamos a la observación de las imágenes, mejor podemos apreciar aquello que poseen. Cuanto más seamos capaces de apreciar más seremos capaces de entender y de sentir. El área de crítica artística desea ayudar a los niños y a los adultos a participar en esta cadena de observar, ver y experimentar, y después transferir aquello que han aprendido con el arte, al mundo en general.

Historia del arte

La historia del arte es la encargada de proporcionar el soporte de conocimientos necesarios para poder apreciar y discutir las obras de arte en el contexto histórico y cultural en el que fueron creadas.

Eisner (1988, p. 20) destaca como finalidad importante de esta área de conocimiento el ayudar a los niños a comprender que ninguna obra o trabajo de arte surgen del vacío. El arte forma parte de la cultura y la cultura forma parte y ejerce su influencia sobre el arte. Unas veces los artistas asumen los valores de su época y los repiten y otras veces la identidad de su obra surge precisamente del rechazo y la contradicción de los valores estéticos e ideológicos imperantes.

Son algunos de los propósitos de este área comprender, por ejemplo, cómo la influencia de los móviles de Calder sobre la concepción del espacio y la escultura hacen de su obra una de las claves de la escultura cinética contemporánea; o cómo la agresividad y el movimiento de las formas de los futuristas italianos de principios del siglo XX reflejan el gran cambio que estaba sucediendo en la sociedad: el comienzo de la industrialización

Queremos cantar la lucha, el insomnio febril, el paso gimnástico, el salto arriesgado, la bofetada y el puñetazo. Afirmamos que la magnificencia del mundo se ha enriquecido con una belleza nueva: la belleza de la velocidad... un automóvil que ruge, que parece correr sobre la metralla es más bello que la Victoria de Samotracia. *Manifiesto futurista. Marinetti, 1909*
(Thomas, 1978, p 78)

Katter (1985) señala tres cometidos básicos para la Historia del Arte:

- una investigación de cómo y dónde desarrolló su vida y su obra el artista.
- una discusión sobre la naturaleza de los trabajos que dicho artista produjo.
- la referencia sobre el lugar, medio cultural y contexto histórico en el que los trabajos fueron realizados.

De este modo, se deduce que no existe una única vía de acceso a este campo de conocimientos; la historia del arte puede centrarse en la evolución

de un sólo objeto y su representación a lo largo del tiempo, en los sistemas simbólicos característicos de una época, en el estudio del entorno geográfico o cronológico del autor, su estilo personal y su relación con autores contemporáneos, etc.

Las formas de arte de cada período, de cada lugar y de cada cultura se han influido mutuamente. Sin lugar a dudas, las creencias, el desarrollo tecnológico, las fantasías... que caracterizan cada época histórica influyen y determinan las imágenes de esa época. Ahora bien, las imágenes que una persona recibe a lo largo de su vida configuran su interpretación y percepción del mundo. Seguramente, el papel más importante que ha de desempeñar la historia del arte en la DBAE es la de hacer comprender a los niños, y a los estudiantes en general, esta relación de influencia recíproca que se establece entre arte, artista y cultura.

2.4. Estética

La estética es una rama de la filosofía que se ocupa de las condiciones de lo bello. Una experiencia estética es la respuesta a un objeto o a un fenómeno natural o artificial que el espectador considera bello o valioso. El término *estética* no nace hasta el siglo XVIII para designar la disciplina filosófica que se ocupa de lo bello y el arte. Baumgarten primero, y más tarde Kant, definen en general como *estéticos* aquellos juicios que se refieren a lo bello y lo sublime de la naturaleza o del arte.

Eisner (1987a) señala que los seres humanos sienten la necesidad de valorar y hacer juicios; y que la estética proporciona las bases teóricas para sentar los juicios sobre lo que uno ve.

Lankford (1986) define la estética como el acto de plantear cuestiones o buscar respuestas sobre la verdadera naturaleza del arte y su valor.

Wojnar (1967) define el marco de referencia de la estética como la reflexión sobre la naturaleza del arte y sobre la influencia del arte sobre el hombre:

En nuestra época, la necesidad del arte en la vida humana aumenta cada día más, y esta situación, debido a diversas circunstancias, plantea tareas nuevas, tanto para la estética como para la pedagogía, es decir, para la teoría y la práctica de la educación por el arte (p. 17).

Y continúa la autora aclarando que si la reflexión sobre el arte -estética- del pasado se caracteriza por una concepción ideal del arte, donde este siempre aparece como medio de enriquecer la vida interior del individuo y, por consiguiente, de hacerlo más feliz (pueden citarse autores: Platón, Aristóteles, Hegel, Shopenhauer, Kant,...); la estética contemporánea, es decir, la del siglo XX, se caracteriza por una mayor sensibilidad hacia el problema del arte y el hombre, como lo demuestra su interés por establecer criterios y condiciones de la experiencia estética, o en ampliar las categorías estéticas.

Ahora bien, no puede hablarse de una única teoría estética válida. Wojnar (1967) señala cuatro grandes grupos de teorías que parecen representar los puntos de vista más significativos desde los cuales debe y puede considerarse el problema del arte y el hombre: la estética bergsoniana o el método estético para comprender el mundo, la experiencia estética que incluye a autores como Dewey, Munro o Dufrenne; el aspecto humano de la obra de arte a partir de Focillon, Bayer o Souriau. Finalmente, el arte más allá de la contemplación estética, donde se incluyen las teorías psicoanalíticas del arte y la perspectiva psicoterapéutica.

TEORIAS ESTETICAS DEL SIGLO XX
IRENA WOJNAR

1. Método estético para comprender el mundo: Bergson

- El arte se entiende como medio para conseguir una percepción más penetrante de la realidad.
- El arte, a través de la creación, puede servir a la necesidad de superación y de ampliación del yo.
- Tendencia a subordinar el arte y sus funciones a otros objetivos: percepción interior, percepción de la realidad, necesidad de superación.
- El arte como auxiliar.

2. La experiencia estética

a. Pedagogía de la experiencia: Dewey

- Experiencia estética y experiencia general están en íntima relación. La experiencia estética trasciende el dominio puramente artístico, se convierte en un aprendizaje de la vida.
- El arte realiza una función importante; provoca experiencias, conduce a una mejor comprensión de las personas y situaciones.
- El arte necesita de la imaginación e influye a la vez sobre ella.

b. Enriquecimiento de la experiencia: Munro

- La estética es una ciencia experimental y psicológica.
- Posee una misión descriptiva: percibir y comprender formas complejas y aprender las disposiciones precisas para apreciar el arte.
- Y una misión dominante: el arte en la vida humana es el espacio donde el espíritu expresa sus ideales, se opone al mal y sueña con revoluciones y cambios.

c. Fenomenología de la experiencia estética: Dufrenne

- La experiencia del observador define el valor estético de la obra de arte.
- El arte enseña la realidad pone de relieve sus experiencias.
- La obra de arte únicamente existe plenamente en presencia del hombre, quien gracias a la percepción del arte llega a realizar su propia individualidad.

3. Aspecto humano de la obra de arte

a. El mundo del arte: Focillon

- Concepción estética basada en el predominio de la obra de arte.
- La forma es la fuerza creadora de los diversos aspectos del mundo y el hombre.
- No existe oposición alguna entre forma y materia, ni entre forma y espíritu; a través de la forma se crean la obra de arte y el hombre.

b. Realismo operator: Bayer

- Teoría estética basada en el carácter concreto de la obra de arte.
- La actitud estética debe estar dominada por el sentimiento de objetividad; se rechazan los prejuicios intelectuales; se trata sencillamente de comentar aquello que se ve.
- El sentimiento estético se compone de dos elementos: lo sensible y lo meditado, lo percibido y lo inteligible.
- La educación estética debe procurar el conocimiento de la realidad de la obra, el aprendizaje de *la visión*. Unicamente, a partir de este conocimiento se comprenderá la obra y sólo así, el arte podrá llegar hasta el hombre.

c. Instauración estética: Souriau

- La estética como reflexión sobre el arte entendido como un gran hecho humano.
- Dualidad en la estructura del arte: un universo encerrado en sí mismo y una realidad del mundo objetivo.
- Se afirma la pluralidad de categorías estéticas y se señala la existencia de valores humanos allí donde está muy lejos la belleza.
- El arte se convierte en una fuente de conocimiento, aparece como guía de la vida.
- El arte necesita una educación que ayude a las personas a acceder a él.

4. El arte más allá de la contemplación estética: psicoanálisis y psicoterapia

- Concepción general del arte comparándolo con el sueño y el juego.
 - Se trata de establecer relaciones entre el arte y los fenómenos patológicos.
 - Estudio de los métodos que ayuden a interpretar la génesis de la obra de arte en base a los conflictos internos de su creador.
- Función terapéutica del arte: las actividades artísticas constituyen un medio de retorno al equilibrio y la realidad.
- El arte como *instrumento* de análisis, diagnóstico y terapia.

Fig. 3.4 y 3.5 Teorías estéticas del siglo XX. (Wojnar, 1967).

Los trabajos de Goodman (cit. por Gardner, 1987) proporcionaron un nuevo vigor y perspectiva al campo de la estética:

Hasta el momento en que Goodman escribió su obra, podemos afirmar, sin exagerar demasiado, que la filosofía del arte -estética- estaba atascada en una maraña de interrogantes irresolubles sobre el valor, la belleza y las emociones. No es que estos temas carezcan de importancia, sino que los filósofos estaban tan abrumados con ellos que les resultaba difícil progresar en el análisis: caían en la trampa de tratar de aclarar un término oscuro (arte) mediante otros igualmente oscuros (como belleza, estética, emoción). (p 77)

Goodman dió un giro al interrogante clásico: *¿Qué es el arte?* para convertirlo en: *¿Cuándo algo se transforma en arte?*. Consideró que era más adecuado comenzar a analizar el arte en términos de los elementos que son más accesibles y analizables, es decir, en términos de símbolos artísticos. Basó su filosofía en el reconocimiento del modo en que los individuos los crean y perciben los símbolos y en la manera en que estos funcionan.

Una vez establecido este punto, pasa a proponer cinco atributos -*síntomas*- de lo estético:

- Densidad sintáctica
- Densidad semántica
- Plenitud relativa
- Ejemplificación
- Referencia múltiple y compleja.

El esquema de Goodman realiza dos aportaciones destacables a la teoría de la estética. En primer lugar, proporciona los instrumentos para profundizar en el análisis de los trabajos de arte, sin tener que afrontar las cuestiones de qué obra de arte es mejor o más valiosa, cuál es bella o cuál no lo es.

**SINTOMAS * DE LO ESTETICO.
NELSON GOODMAN**

Densidad sintáctica,

se habla de este síntoma cuando una pequeña diferencia puede constituir símbolos diferentes. Un ejemplo sería un dibujo en que las diferencias más sutiles entre dos símbolos pueden transmitir importantes distinciones

Densidad semántica,

cuando los referentes de los símbolos se distinguen por pequeñas diferencias. Por ejemplo, en el lenguaje común, los significados de los vocablos se superponen entre sí de modos a veces imperceptibles: es imposible determinar dónde termina *intencionadamente* o *deliberadamente* y dónde comienza a *propósito*.

Plenitud relativa,

cuando un número elevado de aspectos de un símbolo tiene significación. Este síntoma es aplicable a la diferencia entre la gráfica del mercado de valores y el grabado de Hokusai, con el que comenzamos la introducción. Si un símbolo funciona completamente, entonces es necesario prestar atención a una gran cantidad de aspectos que el mismo nos sugiere.

Ejemplificación,

donde un símbolo, denote o no un significado, simboliza algo por medio de las propiedades que posee literalmente. Veamos un ejemplo con la música. Estrictamente hablando una obra musical no representa ni denota nada de lo que existe en el mundo. Y sin embargo, resulta evidente que posee un gran poder de comunicación. Por medio de propiedades como la sonoridad, el tempo o el timbre, la música puede *ejemplificar* o expresar metafóricamente muchas propiedades como la alegría, la tristeza, la furia, la pasión, la solemnidad...

Referencia múltiple y compleja,

en este caso, el símbolo desempeña varias funciones referenciales, algunas directas y otras sirviéndose de otros símbolos. En lugar de tener un único significado, fácilmente accesible, el símbolo conlleva un juego de ambigüedad, de superposición de significados difíciles de separar, cada uno de los cuales desempeña su función dentro del trabajo de arte.

* El empleo de la palabra *síntoma* no es en absoluto casual. Goodman recurre deliberadamente al modelo de la medicina para significar que ningún indicio - atributo estético- aislado basta para efectuar un diagnóstico correcto, a mayor número de atributos presentes más probable será que la condición sea correctamente identificada.

El analista se centra en analizar cómo funcionan diferentes símbolos en formas de arte y obras de arte. Así, por ejemplo, aplicando su razonamiento podemos explicar por qué de las muchas versiones de *La última cena* pintadas en el Renacimiento, la famosa obra de Leonardo pintada en el muro de una iglesia de Milán es *la más justa de todas*. Asumiendo que todos los artistas procuraron captar el drama del momento fundamental en que Cristo reveló que uno de sus discípulos habría de traicionarlo, podemos examinar las obras en términos de la gama de emociones exploradas, de la medida en que han sabido captar las tensiones generadas en ese momento, y del cuidado que han puesto en retratar toda la dinámica interpersonal del momento. (Gardner, 1987). Desde este punto de vista, la versión de Leonardo es la más elaborada. En las primeras versiones, los discípulos aparecen alineados de izquierda a derecha, en poses acartonadas y prácticamente sin ninguna variación en sus expresiones. Leonardo en cambio pintó a cada uno de ellos con rasgos de personalidad claros y expresiones faciales definidas, hablando, gesticulando y mirándose uno a otro, es decir, asistiendo al drama del momento.

En segundo lugar más que ningún otro autor establece las bases para el análisis sobre que clase de destrezas y capacidades son esenciales para todo el que trabaje en el campo de las artes.

Desde el punto de vista de Broudy (cit. por Efland, 1987), la educación estética se conceptualiza como el proceso que ayuda a las personas a responder ante los aspectos sensibles, formales, expresivos y técnicos de los ambientes y de los objetos. De ahí, que los cuatro niveles que se identifican dentro de la percepción estética : propiedades sensoriales, propiedades formales, propiedades expresivas y características técnicas (ver fig. 3.7) : entren en íntima relación con los tres aspectos de la crítica estética: histórico, recreativo y evaluativo. Comprendida de este modo, la respuesta estética no afecta únicamente a la percepción de las propiedades de un objeto, sino que incluye la capacidad para estimar su valor utilizando unos criterios

determinados, la habilidad para entender o captar imaginativamente lo que expresa y la situación del mismo dentro de su contexto histórico.

Para Broudy, la educación estética no se limita a un agrupamiento de formas u objetos artísticos; sino que se corresponde con el aprendizaje de la percepción estética. Esta percepción estética puede ser estimulada a través de las artes visuales, la literatura o de otras artes pero también mediante el análisis de elementos del medio ambiente o urbanismo, siempre que se desarrollen técnicas de *búsqueda estética*. En este sentido, educación artística y educación estética aparecen como disciplinas interrelacionadas.

Finalmente, por lo que se refiere a la relación entre DBAE y estética, Eisner señala:

No es intención de la DBAE llegar a formar estetas profesionales, sin embargo si lo es, el animar a los jóvenes estudiantes a tomar parte en el debate sobre la naturaleza y significado del arte en la vida. El campo que ofrece la mejor posibilidad de articular este debate es el de la estética, un área que ofrece las bases para la crítica artística (1988, p. 20).

Parece un hecho claro, que toda persona que mira o contempla el arte hace juicios de valor sobre él. Algunos de estos juicios se refieren a manifestaciones de preferencia: aquello que agrada o desagrada. Sin embargo, hay diferencias entre lo que me gusta, o no me gusta, y lo que se considera con un gran valor artístico. ¿Sobre qué bases podemos establecer juicios sobre la calidad de los trabajos de arte?. ¿Hay criterios que definan en lo que ha de consistir un buen trabajo de arte?.

La DBAE se basa en que es interesante que los niños comiencen a reflexionar sobre las razones de sus juicios sobre la calidad de los trabajos de arte y de su entorno visual, en general. Sin duda, la estética constituye la más importante fuente de criterios y argumentos intelectuales para hacer juicios sobre la calidad del arte y para comprenderlo en su complejidad.

NATURALEZA DE LA RESPUESTA ESTETICA EDUCADA

- ▷ Observando qué es lo que aparece en un objeto o acontecimiento potencialmente estético mediante la identificación lo más completa posible de sus **propiedades sensoriales**:

- *Caraterísticas visuales*: forma, color, textura, etc
- *Características auditivas*: tono, ritmo, tempo, etc.

- ▷ Reaccionando al modo cómo los objetos o acontecimientos están organizados para conseguir captar su poder expresivo mediante la identificación de sus **propiedades formales**:

- *Unidad Orgánica*: cada elemento es necesario (unidad en la variedad):
 - tema: características aparentemente dominantes
 - variación temática: variedad en la repetición de características
 - equilibrio: equilibrio de opuestos (equilibrio más variaciones de opuestos igual a ritmo)
 - evolución: unidad a través de las interrelaciones por el movimiento de una parte hacia otra.
 - jerarquía: elementos que son más dominantes que otros

- ▷ Reaccionando al valor y sentido de los objetos o acontecimientos mediante la identificación de sus **propiedades expresivas**

- Los objetos y acontecimientos estéticos poseen cualidades metafóricas y representacionales que evocan respuestas desde el *almacen imaginativo* de cada uno y que transforman las propiedades sensoriales en cualidades penetrantes como:
 - Talante del lenguaje: formas que evocan matices de sentimientos
 - Estados dinámicos: formas que expresan un sentido de tensión, conflicto, relajación, etc.
 - Ideas e ideales de lenguaje: expresión de nobleza, coraje, sabiduría, revolución, etc.

	<p>▷ Comprendiendo la significación del objeto o acontecimiento, reparando en cómo ha sido creado e identificando sus características técnicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer cómo algo ha sido hecho es importante para la percepción estética a pesar de que los juicios y experiencias estéticas pueden producirse sin tal conocimiento.
<p>C R I T I C A</p> <p>E S T E T I C A</p>	<p>▷ Histórica</p> <p>determinando la intención expresiva de la obra de arte en el marco de su contexto histórico: escuela, período, estilo, cultura.</p> <hr/> <p>▷ Recreativa</p> <p>aprehendiendo imaginativamente qué es lo que el artista ha expresado en un trabajo de arte concreto</p> <hr/> <p>▷ Evaluativa</p> <p>estimando el valor de una obra de arte en relación a otras, usando tres criterios fundamentales: nivel de calidad formal, verdad y significación.</p>

Fig. 3.7. Niveles de percepción estética descritos por Broudy (cit. por Elland, 1987)

3. Síntesis histórica de la DBAE

Pero, ¿cuál es el contexto en que aparece esta nueva concepción de la educación artística?. Para situarnos hemos de remontarnos al movimiento de reforma del curriculum que se desarrolla en EEUU en los años 60 y a las particularísimas circunstancias históricas que lo precipitaron.

Son varios los autores (Carr y Kemmis ,1988; Efland ,1987; Eisner ,1987a) que destacan la conmoción que sufrió la sociedad americana tras el lanzamiento del primer cohete espacial soviético -Sputniks I- como un hecho decisivo en el desenvolvimiento de la educación americana, sobre todo por las importantes repercusiones socio-económicas que trajo consigo.

Efland, en el artículo antes mencionado se refiere al hecho como "el shock de los Sputniks soviéticos de 1957" y Eisner, como "los magníficos logros espaciales de la URSS". Todos estos autores coinciden en señalar esta circunstancia como el inicio de este movimiento curricular. Los contenidos de cada una de las disciplinas académicas fueron redefinidos y nuevos currícula diseñados: "lanzando el Sputnik toda la educación estadounidense se movilizó a fin de asegurar la producción de científicos capaces de triunfar en la competición con los rusos..." (Carr y Kemmis, 1988, p. 32)

En este contexto, el presidente Kennedy, constituye en 1961, un Comité de Asesores en Ciencias (Science Advisory Panel) cuyo objetivo era consolidar el desarrollo de la educación y la investigación educativa (Efland, 1987).

Como resultado de todo ello se concluye que las escuelas americanas necesitan nuevos *currícula*. *Curricula* donde tenga cabida el desarrollo de las capacidades necesarias para afrontar el reto de una sociedad inmersa en un cambio tecnológico constante. Desde esta perspectiva adquieren especial relevancia las investigaciones de/sobre creatividad, aplicadas, sobre todo, al campo de la tecnología. Los imperativos de la sociedad americana hacen imprescindibles a los creadores o diseñadores de tecnología. La educación debía encaminarse hacia este objetivo.

Pero, ¿qué importancia puede tener la crisis de los Sputniks y la creación de un Comité de Asesores Científicos, en el desarrollo de la Educación Artística?

La historia, como la vida, es imprevisible. Y en este caso, tal como señala Efland (1987), es uno de los personajes de la historia, Jerald Zacharias, físico, músico y extraordinario creador de innovación educativa, quien determina

esta relación. Zacharias había trabajado con Bruner en la preparación de la Conferencia de Woods Hole, formó parte del Comité de Asesores en Ciencia, y publicó, como miembro de este comité un interesante documento: *Innovación y Experimentación en Educación* en 1964, del que me gustaría destacar alguna de sus aportaciones.

Primero, sugiere que los métodos utilizados para mejorar la educación en el campo de las ciencias podían ser igualmente aplicados en el desarrollo de la enseñanza de las artes.

Esta afirmación que puede parecer obvia o sin especial relevancia, podría situarse dentro de la corriente equiparativa (no-discriminatoria) que intenta erradicar la disyuntiva *ciencias versus arte* o lo que es lo mismo ciencias y letras, ciencias experimentales/ humanidades, etc., que, por desgracia, ha permanecido insistentemente en la historia de la educación. Y que, por ello, podría adquirir la cualidad de antecedente de las actuales teorías cognitivas que sitúan el proceso creativo (de creación artística) entre las funciones cognitivas superiores.

En segundo lugar, deja constancia del importante desequilibrio entre la asistencia estatal que recibía la educación artística y la que se dedicaba al campo de las ciencias.

Finalmente, para concluir, el documento concluye con el interrogante de si la reforma de las ciencias no debería aplicarse también al campo del arte. De hecho, el propio Comité modificó su orientación inicial para centrar su investigación en el campo de la música.

Como resultado, se iniciaron las primeras conferencias sobre educación artística con apoyo estatal y al mismo tiempo la administración Kennedy comenzó a estudiar el modo en que el Gobierno podría contribuir al desarrollo de las artes. Así, en 1963 se creó la Sección de Arte y Humanidades, que pasaría después a denominarse Programa de Artes y Humanidades (AHP), integrado en el Departamento de Educación de los EEUU (USOE). Como anécdota mencionar que entre 1964 y 1966, el Programa de Artes y

Humanidades subvencionó unas 17 conferencias, pero que en 1965 el AHP consiguió financiar alrededor de 200 proyectos de educación artística. De hecho el Seminario de Penn State, que mencionaré después, fue subvencionado con una beca de esta entidad.

Queda ahora preguntarse, si la sensibilización institucional y social de este momento, y el consiguiente apoyo económico, resulta suficiente para explicar el nacimiento del DBAE.

Realmente resulta difícil creer que una inversión institucional y económica, por importante que sea, pueda materializarse en un proyecto tan ambicioso como el DBAE. Sin duda, esta idea debía latir con fuerza en la mente de muchos profesionales e investigadores de este campo, de lo contrario jamás hubiese podido ser llevada a cabo.

Así, cuando Eisner se refiere a esta época - principios de los años 60- explica: "los profesores de arte no permanecimos ajenos al clima general de reforma. También nosotros intentamos aportar una estructura a lo que estábamos enseñando, y quizá lo más importante, nos detuvimos a reflexionar sobre que era aquello que debíamos enseñar". (Eisner, 1987a)

3.1. Aportaciones teóricas más significativas

De hecho, en este clima se publican artículos tales como "Transición en la Educación Artística" de Barkan (1962), "*Schizmogénesis* en la Educación Artística" de Lanier (1963) y "Curriculum para la escuela elemental: Proyecto Kettering de la Universidad de Stanford" del propio Eisner (1968).

En este orden de cosas, antes de continuar, consideramos importante detenerse a analizar la aportación de tres importantes figuras, cuya influencia se ha hecho notar en la historia y en la propia evolución de la educación artística: J. Bruner, J. Dewey y V. Lowenfeld.

3.1.1. Bruner, la estructura de una disciplina

Como señala Efland (1987) la publicación, en 1960, de la obra de Bruner: "El proceso de la Educación", representa un hito significativo para la educación artística. En esta obra, Bruner, según sus propias palabras, pretendió resumir los temas más relevantes y las conclusiones de la conferencia de Woods Hole en 1959. Adentrándose en el campo de la psicología cognitiva, Bruner trató el problema de la secuenciación y selección de contenidos. En su opinión, la clave de un curriculum está en la estructura de cada campo de conocimiento. Según Bruner, el proceso de enseñanza- aprendizaje de una estructura va más allá de la simple asimilación de datos y técnicas.: se centra en el problema clásico de la transferencia. Es decir, la persona que *aprende* debe ser capaz de ir más allá de los conocimientos e información recibidos; reordenando y transformando los datos recibidos para encontrar nuevas soluciones que preparen a los estudiantes para afrontar aprendizajes más complejos.

Esta afirmación lleva consigo la diferencia esencial entre lo que se consideraba tradicionalmente como la materia o asignatura y la disciplina.

La materia o asignatura consistía únicamente en los contenidos y las técnicas organizadas para la enseñanza. La aritmética sería una materia creada para la escuela, pero la disciplina iría más allá, representando campos de búsqueda intelectual, claves para aplicar a nuevos problemas. Próxima a la teoría del aprendizaje de habilidades o de "*aprender a aprender*", el concepto de aprendizaje de Bruner, no se centra en la adquisición de información fáctica, sino en una estrategia de conocimiento e investigación.

3.1.2. Dewey, la experiencia inteligente

Figura sobresaliente en el campo de la pedagogía americana, Dewey, desarrolló su obra en una época muy anterior al inicio de la idea de disciplina -

casi medio siglo antes- y sin embargo, sus trabajos marcarán definitivamente y, en diversos sentidos, la historia de la educación artística americana.

Hasta mediados del siglo XIX no se observa ninguna preocupación por la educación artística como problema pedagógico que afecte a la etapa de la infancia. Hacia finales del siglo XIX se inician en Europa y en los Estados Unidos nuevas tendencias en pedagogía, que se oponen radicalmente a la pedagogía tradicional. Estas nuevas tendencias se basan en concepciones que valoran sobre todo los principios de individualidad y libertad en la educación, e insisten en el valor de la infancia (del niño) *en si mismo* y no como adulto *imperfecto* o *proyecto* de persona adulta. Dentro de esta corriente renovadora, y quizá, como el más relevante de la época, surge el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva en el que participan autores como: Binet, Déroly, Montessori, Hall y el propio Dewey.

Su aportación fundamental puede resumirse en dos ideas: primero, el niño pasa a ser el punto de partida y el centro de todo interés teórico y práctico de la educación. El *Siglo del Niño*, fue el nombre con que algunos pedagogos (Ellen Key) bautizaron la época que se iniciaba. En segundo lugar, el reconocimiento de la experiencia como una necesidad natural característica de la Infancia que ha de ser tomada en cuenta a la hora de considerar el proceso educativo.

El espíritu que reina en la Escuela Nueva desea sobre todo respetar el impulso vital del niño, desarrollar sus intereses espontáneos, su necesidad de actuar, de crear y de vivir. Así, a una enseñanza abstracta basada en la memorización mecánica de conocimientos, se opone un aprendizaje libre que respeta los intereses de los niños.

¿Cómo influye este movimiento en la concepción de la Educación Artística?

La Educación Nueva posee un mérito innegable: el haber llamado la atención hacia la actividad creadora del niño, como tema pedagógico y psicológico. En EEUU este movimiento se denominó Educación Progresista y Dewey fue, sin duda uno de sus soportes intelectuales más importantes.

Dewey mantuvo una concepción biológica del hombre, influido por el darwinismo que comenzaba a alcanzar a los intelectuales americanos. Para él, el niño, como los demás seres vivos, vive y se desarrolla en y a través de un ambiente. Si se encuentra en el ambiente adecuado y alcanza el grado de desarrollo necesario, podrá enfrentarse a situaciones problemáticas determinadas -precisamente, por las condiciones ambientales y de desarrollo- y resolverlas. Es decir, será capaz de llevar a cabo una acción inteligente.

Las consecuencias de este punto de vista en la práctica educativa americana fueron muy profundas. Para unos significaba que el niño dejaba de ser un objeto que había que atiborrar de contenidos y actividades, a una persona con intereses y necesidades. Así, era misión del profesor proporcionar un ambiente capaz de captar el interés del alumno, en la medida en que el esfuerzo para conseguir un aprendizaje y su grado de significación están directamente relacionados.

Para la educación artística, las consecuencias fueron significativas. Como señala Eisner (1972), no sólo durante la primera década del siglo XX, sino en los años que le siguieron esta influencia se hizo sentir. ¿Qué área de influencia tuvieron, pues, las ideas de Dewey?

Primero, la idea de que los intereses de los niños deberían de focalizar los fines educativos fue interpretado por algunos educadores progresistas como que lo importante era dejar hacer a los niños lo que quisiesen hacer.

En segundo lugar, el carácter evolutivo del arte infantil llevó a asumir prácticas docentes en las que el profesor no debía intervenir-influir en el proceso de enseñanza. Tercero, la intención de Dewey de desarrollar la inteligencia creativa, en la escuela, fue transformada por muchos profesores de educación artística en un compromiso de utilizar el arte, para estimular el desarrollo creativo general del niño.

Finalmente, su concepción de la experiencia como un fenómeno global, condujo a una práctica curricular en la que la educación artística estaba, supuestamente, integrada en otros campos de estudio, aunque, de hecho,

su papel se reducía al de mera herramienta al servicio de la enseñanza de otras materias, en particular de los estudios sociales.

En la práctica, las ideas de Dewey habían sido mal interpretadas. De hecho, es el propio autor, quien desconcertado y entristecido por el modo en que sus conceptos habían sido llevados a la práctica, se sintió obligado varios años después a clarificar y reformular sus puntos de vista.

Dewey que en 1902 afirmó:

La relación básicamente dialéctica que se establece entre dos de los elementos fundamentales de la enseñanza: Niño y Currículum, resume dos modos opuestos de entender la educación que podrían sintetizarse en dos términos: Disciplina, palabra clave para aquellos que centran el interés de la educación en la materia de estudio; e interés, la de aquellos que mantienen al niño como su mayor argumento. (p 14-15).

Escribió, años después, su libro *Experiencia y Educación* (1938), de cuya lectura entre líneas se desprende que la escuela progresista americana no supuso, de hecho, una verdadera transformación con relación a la escuela tradicional. Como destaca Dewey, la alternativa al autoritarismo y a la rigidez de la escuela tradicional no se sitúa en el *laissez-faire* (dejar hacer), sino en la construcción de una práctica educativa basada en la *experiencia*. Una experiencia que para tener significado educativo debe desarrollar en las personas la habilidad de enfrentarse *inteligentemente* a los problemas que encontrará a lo largo de su vida.

Es precisamente a partir de esta línea donde Dewey se separa de la educación progresista. No se puede dejar que los niños sean los únicos que decidan sobre las experiencias educativas que deben tener, porque es necesaria una persona que elija y proponga -hoy podemos decir, en base a una secuencia y jerarquización adecuada- aquellas experiencias que ayuden a los niños a ampliar su mundo y su desarrollo.

No se puede abandonar a un profesor a su ingenio y a la constante improvisación, sin proporcionar ningún plan o estrategia didáctica utilizando como único argumento el no caer en lo tradicional.

No es posible pasar por alto un tema tan complejo, pero tan importante como el de la evaluación, ya no sólo desde el punto de vista de la adquisición de los niños, sino, y sobre todo, del propio proceso de enseñanza- aprendizaje, simplemente por no cometer los mismos errores que hasta entonces había cometido *la escuela tradicional*.

Y es precisamente así, al discrepar del modo en que la educación progresista comprende la práctica educativa y al redefinir las características que ha de tener una experiencia para poder ser considerada educativa, donde Dewey se vincula al DBAE. Como señala Eisner (1987a) "proporcionar experiencias que ayuden a los niños a pensar inteligentemente sobre el arte es la intención fundamental de la Educación Artística como Disciplina" (p 189)

Pero no es esta, la única aportación de Dewey al DBAE.

La enseñanza tiende a hacer hincapié en el uso del lenguaje verbal como el vehículo del pensamiento. Creemos que es necesario dejar claro, que el pensamiento no se limita únicamente a las operaciones verbales. Organizar los sonidos como lo hace un compositor, los movimientos como un coreógrafo o un bailarín o componer formas visuales como lo hace un pintor o un escultor constituyen, sin lugar a dudas, formas inequívocas de pensamiento.

Dewey avanzó la idea de que la inteligencia no era una cantidad de *sustancia gris* dentro del córtex, sino la capacidad de desarrollar un tipo de actividad. Para él, la inteligencia no era tanto un nombre o una cantidad, sino un verbo, una acción. Es decir, la manera en que alguien se enfrenta a una situación problemática.

Si tomamos esta idea general y la aplicamos al campo de la educación artística veremos que el niño o el adulto que realiza una actividad de este tipo se está enfrentando, como hemos explicado en el capítulo II, dedicado al aprendizaje

artístico, a una serie de situaciones problemáticas y a una toma constante de decisiones para resolverlas. Sin extenderse demasiado diremos, que el primer problema con que uno se enfrenta - y quizá el más importante- es el de transformar algo inmaterial (sentimiento, idea, fantasía, recuerdo) en una forma material. Y creemos que estaremos de acuerdo, en que esta no es realmente una fácil tarea.

Como señala Dewey en *El arte como experiencia*:

Cualquier teoría que ignora el papel necesario de la inteligencia en la producción de obras de arte, se basa en la identificación del pensamiento con el uso exclusivo de una de sus formas: los signos verbales y las palabras. Pensar efectivamente, en relaciones de formas y cualidades es una exigencia tan grande sobre el pensamiento como pensar en términos de símbolos verbales o matemáticos. Realmente, puesto que las palabras son fácilmente reproducibles de un modo mecánico, la producción de una obra de arte probablemente requiere más inteligencia de la que necesita la mayor parte del pensamiento de aquellos que se enorgullecen de ser intelectuales. (cit por Eisner, 1972, p 114).

Lo que Dewey está proponiendo aquí, es que el problema de seleccionar y organizar formas artísticas de un modo expresivo, es consecuencia de una toma de decisión inteligente. Si como hemos intentado explicar al principio, la educación artística ha de encontrar su lugar en la educación, hoy más que nunca la propuesta de Dewey adquiere toda su fuerza y su sentido.

3.1.3. Lowenfeld, el predominio de la autoexpresión

En los años 40 se publicaron cuatro importantes libros para el campo de la educación artística: *The Arts in the Classroom* de Robinson Cole, *Creative Teaching in Art* de D'Amico, *Creative and Mental Growth* de Lowenfeld y

Education Through Art de Read. Aunque estas obras difieren en muchos aspectos, comparten como idea central que *la misión principal de la Educación Artística es facilitar el desarrollo creativo del niño.*

El enfoque de Robinson (cit. por Eisner, 1972) consistía en estimular la fantasía y los sentimientos del niño para ayudarlo a expresarlos a través de la forma visual. Para D'Amico (cit. por Eisner, 1972), el niño era como un artista que se sumergía en el proceso de creación; lo importante era *la inmersión creativa*, más allá de la obra que el niño fuese capaz de producir. Lowenfeld que emigró a América en 1939, aplicó su experiencia como educador al proceso creativo para proyectar métodos y objetivos para la Educación Artística. Y Read, quién estudió con profundidad cómo el desarrollo natural del extraordinario potencial creativo del niño podría contribuir a la creación de un orden social más armónico y justo.

Aunque estos cuatro libros fueron -y todavía son- muy usados en este campo, sin duda fue, el de Lowenfeld, el que tuvo una influencia más importante y duradera. Su tesis parece clara: como educador estaba interesado en el desarrollo mental y creativo del niño; el arte constituía el vehículo más apropiado para alcanzar este desarrollo. Aunque consideraba la experiencia artística como importante para la vida de las personas, su interés fundamental se centra en conseguir el desarrollo adecuado del niño y con el *uso del arte como medio para desarrollar un ser humano creativo.*

Si los niños se desarrollasen sin recibir ninguna interferencia del mundo exterior, no necesitarían ninguna estimulación especial para sus tareas creativas. Cada niño utilizaría su impulso creativo sin inhibición, seguro de su propio modo de expresión. Encontramos esta confianza creativa demostrada claramente por aquellas personas que viven en las zonas más remotas de nuestra ciudad y que no han sido inhibidas por las influencias de anuncios, cuentos y de la propia educación. Entre estas gentes se encuentran los más claros ejemplos, los más bellos y naturales del arte infantil.

Lo que la civilización ha desterrado debemos intentar recuperarlo por medio de la recreación de la base natural necesaria para esa creación libre. Cada vez que oigamos decir a un niño: *yo no puedo dibujar eso*, podemos estar seguros de que ha recibido alguna clase de interferencia en su vida. (cit por Eisner, 1972, p 4)

Junto a la idea de auto-expresión como medio para el desarrollo humano, el concepto de etapas de desarrollo creativo constituye la idea más relevante de la obra de Lowenfeld. De hecho el tema más sistemático de su obra *Creative and Mental Growth*, lo constituye el tratamiento y determinación de estas etapas de desarrollo en el arte infantil. Cada niño posee una capacidad para el desarrollo creativo determinado intrínsecamente en la propia naturaleza humana; una especie de código genético con un modelo predominante y una pauta de desarrollo similar. De este modo Lowenfeld enumera una serie de etapas que se repiten a lo largo de la historia individual de cada niño.

La consecuencia del concepto de desarrollo que Lowenfeld propone es doble: la jerarquización de las etapas implica que un niño ha de haber pasado por cada una de ellas antes de poder realizar el nivel siguiente. Por otro lado, si el desarrollo creativo es consecuencia de la maduración, entonces, la labor del profesor se limita a crear las condiciones que permitan que los niños realicen sus potencialidades. Cuando el profesor influye sobre el niño, cuando le permite copiar, calcar o colorear libros, cuando les muestra imágenes de arte o de la naturaleza, interrumpe el curso de desarrollo del niño, ahoga su capacidad para el trabajo creativo.

Aunque la obra de Lowenfeld representa uno de los esfuerzos más importantes para clasificar y analizar el arte del niño, algunas de sus afirmaciones han tenido una influencia negativa para el desarrollo de una disciplina artística. Si no hay nada que enseñar ni que aprender sobre el arte, si en el proceso de desarrollo artístico es consecuencia de la maduración, si el arte entendido como auto-expresión se aleja del conocimiento, entonces poco le queda que hacer a la Educación Artística.

3.2. El Seminario del Penn State

Como señala Wilson (1987) el movimiento del DBAE es un descendiente directo de la Reforma del Curriculum de los años 60 y del Programa de Artes y Humanidades de la Oficina Estadounidense de Educación, que había de ser encargada de subvencionar el Seminario del Penn State, donde clásicamente se sitúan los orígenes del DBAE.

El Seminario del Penn State tuvo lugar en 1965, en la Universidad Estatal de Pensilvania. Un año antes, 1964, se celebró en la Universidad de Nueva York, la que podría considerarse primera conferencia sobre artes visuales (Efland, 1987). Este primer seminario sobre el tema: Artes Visuales en la Educación Primaria y Secundaria, fue dirigido por Howard Conant y se ocupó del análisis de la formación del profesorado.

Por su parte, la idea decisiva del Penn State cuyo lema: *Investigación y Desarrollo del Curriculum en Educación Artística*, era la de hacer de la Educación Artística una materia de estudio fundamental, cuyo de interés es el arte. Pero el arte comprendido desde una perspectiva amplia e interdisciplinaria. Además, como destaca Efland (1987), estaba implícito en la propia estructura de la conferencia el que investigadores -teóricos- y educadores -prácticos- se sentasen para discutir conjuntamente aspectos relacionados con este campo de la educación.

Como señala McFee (1984) este Seminario significó una respuesta a la necesidad de una investigación de calidad en Educación Artística, un paso hacia el estudio de los aspectos interdisciplinares que componen el aprendizaje artístico, una oportunidad para el intercambio de ideas entre los especialistas más significativos de una materia. Un intento, en fin, de consolidar la Educación Artística como una materia de estudio por derecho propio más que como un campo auxiliar o instrumental al servicio de otras materias.

3.2.1. Organización del Seminario

El modelo de este Seminario fue la Conferencia de Hoods Hole, que tuvo lugar a finales de la década de los 50 y cuyo objetivo principal consistió en la revisión de los fundamentos del curriculum de matemáticas y ciencias. Su estructura se creó a partir de los informes realizados por personalidades de reconocido prestigio en el campo del arte y de la educación artística, procurando incluir el mayor número de campos de conocimiento relacionados con el hecho artístico; así, además de la producción artística, la estética, la historia de arte y la crítica, se trataron las bases psicológicas y sociológicas del arte, los fundamentos para el desarrollo del curriculum, así como, el análisis y el diseño de metodologías de investigación válidas a la hora de analizar dicho proceso.

Se trataron cinco temas principales: el porqué de la Educación Artística, qué debe ser la Educación Artística, a quién se dirigen las enseñanzas artísticas, los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, y por último los problemas del curriculum.

A cada uno de los 38 autores participantes se les pidió que analizase en detalle aquello que cada una de sus áreas de conocimiento podía ofrecer al concepto de Educación Artística.

Así, Villemain, filósofo y Ecker, educador artístico, se ocuparon de analizar sus aspectos filosóficos. Taylor, historiador de arte, Rosenberg, crítico de arte y Kaprow, artista, se ocuparon de elaborar los informes de historia de arte, crítica y producción, respectivamente. Mientras que el informe de Hausman, intentaba dar una perspectiva de la educación artística en estas tres áreas. Tumin y McFee centraron su atención sobre los fundamentos psicológicos y sociológicos de la Educación Artística, analizando en particular las diferencias sociales en relación con la enseñanza y aprendizaje del arte y su relación con los fenómenos de cambio social.

Harris, psicólogo y Beittel, educador artístico, trabajaron sobre el tema del

aprendizaje artístico. Con relación a los conceptos de disciplina y estructura desarrollados por Bruner, Harris apuntó que el término *estructura* había sido utilizado en dos sentidos: el primero, puede considerarse similar a la noción de Piaget de *estructura cognitiva*. En segundo lugar, la estructura constituye la característica de un área de conocimiento que hace referencia al orden e interrelación de los conceptos que la integran. Para Bruner, ambos significados estaban intrínsecamente relacionados: un curriculum basado en disciplinas con *estructura* debería desarrollar *estructuras* cognitivas. Champlin, como filósofo se encargó de las cuestiones relativas a esta perspectiva. Y los métodos empíricos de investigación fueron competencia del psicólogo educativo, Lathrop. Foshay, investigador educativo, estableció las bases para discutir sobre el tema de la innovación educativa.

Woodruff, Eisner y Barkan, profesores de arte trabajaron sobre el desarrollo del curriculum. Eisner ofreció la visión de un curriculum para profesores no-especialistas. De acuerdo con sus propias palabras: *la tarea de decidir lo qué se enseña, a quién, en qué orden y cuándo, constituye la piedra angular del proceso de elaboración del curriculum* (Eisner, 1966, p. 222).

Barkan, por su parte, comenzó reconociendo estar en deuda con Bruner y afirmó que:

el concepto de estructura de una disciplina y su significado para la educación, como mencionó Jerome Bruner, ha ayudado a muchos investigadores en Educación Artística, incluyendome a mí, a tratar de encontrar un sentido a la cuestión de resolver el dilema del curriculum. (cit. por Efland, 1987, p12)

Barkan pasó también a ofrecer su visión sobre la propia naturaleza del curriculum:

El curriculum es el punto de encuentro entre las instituciones educativas y los estudiantes; desde luego el curriculum es el terreno donde, por una parte, las instituciones ofrecen una serie

de actividades seleccionadas y organizadas en base a su valor educativo, y donde, por otra, los alumnos toman contacto con esas actividades y extraen de ellas unas experiencias, valores y conocimientos determinados, que no siempre coinciden con las predicciones de las instituciones educativas. (cit. por Efland, 1987, p 8).

De este modo, la Investigación sobre el curriculum no afecta a los conocimientos básicos, sino que se centra más bien, en cómo transmitir esos conocimientos a través de programas de instrucción. Si el objetivo central del curriculum ha de ser construir una secuencia de ideas para guiar y organizar las experiencias de aprendizaje ; el curriculum de educación artística debería estar basado en los procesos que los artistas, críticos e historiadores de arte acostumbran a hacer en su trabajo. En palabras de Barkan (1966), artistas, críticos e historiadores proporcionarían los modelos de investigación que deberían aprender a utilizar los alumnos de arte.

Una vez concluidas las dos semanas que duró el Seminario, se confeccionó el documento que recogía los informes de los especialistas y las opiniones y debates que surgieron en torno a cada uno de los temas. El propósito fundamental de dicha publicación era proporcionar nuevas perspectivas sobre el arte, y en particular, sobre la educación artística.

En resumen, el Seminario del Penn State no aspiraba tanto a aportar conclusiones, como a plantear nuevos interrogantes, abrir campos de investigación y a fomentar ideas críticas e innovadoras. Por ello, no es un dato anecdótico el que al referirme a la organización general del Seminario y a sus participantes me haya detenido a especificar cada una de sus ocupaciones profesionales; en realidad, la idea de interdisciplinariedad, es un rasgo característico que subyace en la filosofía del seminario: el arte es un fenómeno complejo, para poder ser comprendido adecuadamente es necesario analizarlo desde distintas perspectivas, o si se prefiere, desde las diversas ópticas que proporciona el análisis desde cada uno de los campos de

conocimiento implicados en el hecho artístico. Únicamente a partir de una visión amplia y conjunta será posible aportar los datos necesarios para definir un *nuevo* concepto de educación artística.

Esta es, en suma, la intención del Seminario. Creemos que constituye una reflexión lo bastante significativa para que todavía hoy sea tomada en cuenta.

3.2.2. Propósitos del Seminario del Penn State para la investigación en educación artística.

Los objetivos explícitamente definidos por el Comité que organiza el Seminario podrían resumirse del siguiente modo: en primer lugar, el propósito clave consiste en crear una investigación en educación artística de calidad. No hay que olvidar que el momento en que se desarrolla esta conferencia coincide con una importante reforma social y el sueño de una sociedad libre y democrática donde la educación artística tendría importante papel que jugar.

En segundo lugar, la necesidad de analizar la naturaleza interdisciplinar de la educación y de la educación artística, en particular; sobre todo en lo que se refiere a la relación entre contenidos y fundamentos didácticos. De ahí, que el Penn State considerase por un lado, las áreas de contenido artístico: historia, crítica, estética y producción artística, por otro, los fundamentos educativos - psicológicos, sociológicos y filosóficos - y curriculares, así como los distintos métodos de investigación.

En tercer lugar, definir la educación artística de una manera más clara identificándola con un campo de investigación y profesional. Finalmente, un último propósito fue el de estimular el intercambio de ideas entre profesionales de la educación artística aunque con distintos puntos de vista y también, entre investigadores de otros campos de conocimiento

relacionados con el fenómeno artístico.

El supuesto básico subyacente a cada uno de estos objetivos era el de crear, en profesores, alumnos e investigadores, una postura crítica ante el proceso educativo, en cuanto a la elección y estructura de los contenidos y al propio sistema de aprendizaje. Así, el desarrollo de un curriculum de educación artística debería considerar junto a las áreas de contenido, los distintos procesos de aprendizaje implicados en cada fase de arte o diseño -crítica, producción, historia-, así como, las aptitudes y actitudes de los alumnos

El Penn State se enfrenta a la naturaleza del arte de un modo abierto, no pretende tanto limitarse a temas específicos, como explorar los múltiples aspectos sociales, psicológicos y educativos relacionados con ella.

3.2.3. Contribuciones del Seminario

Aunque el Seminario del Penn State se creó con la intención de fortalecer la formación del profesorado, -no olvidemos que surge como un curso de formación y revitalización del profesorado universitario-, y la investigación, en un área donde esta tradición prácticamente no existía. Sin duda, una de sus aportaciones más significativas fue la de llamar la atención, en un momento de reforma curricular generalizada, sobre la necesidad de considerar la educación artística como un área prioritaria.

A lo largo de la historia de la educación, el arte ha ocupado un papel que ha fluctuado entre lo útil y lo ornamental, lo ornamental y lo útil, sin llegar en ningún momento a ocupar el lugar que le corresponde por la propia naturaleza del hecho artístico. Para los filósofos griegos el arte se discutía en términos de su *valor didáctico* en la *educación general* de los ciudadanos. Es decir, el valor del arte no se manifestaba en función de su capacidad para ofrecer experiencia estética, sino que tenían que ver más con la eficacia del arte como

vehículo de significación, identificación y transmisión cultural.

El Renacimiento elevó el status del arte, gracias al mecenazgo de poderosas familias como los Medici, e inició lo que podríamos denominar el establecimiento de las bases racionales para la enseñanza del arte, pero todavía esta enseñanza estaba reservada a clases privilegiadas. Aunque la Ilustración trajo consigo una democratización del conocimiento, estableció a la vez la distinción entre materias de estudio *útiles*, como la gramática y las matemáticas; y asignaturas como la música, la poesía y el dibujo que se consideraban solamente *ornamentales* y eran valoradas como adquisiciones deseables pero no necesarias. Con el comienzo del siglo XIX y la aparición de la escuela pública la educación llega a ser universal, pero la situación no cambia mucho para la educación artística. Las clases medias y trabajadoras muestran actitudes negativas hacia el arte, al que consideran algo propio de clases privilegiadas que eran quienes podrían alimentar *ese tipo de fantasías*. Actitudes más favorables para la enseñanza de las artes visuales comenzaron, en las clases trabajadoras, cuando se hizo evidente la necesidad del dibujo técnico y el diseño.

Tampoco el pasado más reciente fue muy favorable a la idea de una disciplina artística. Los conceptos de autoexpresión y creatividad, los efectos terapéuticos de la actividad artística y su propósito básico de estimular el desarrollo personal; unidos a la idea de el niño como un artista por propia naturaleza y a la necesidad de una actividad espontánea, minimizaron el papel de la educación artística hasta el punto que cualquier intervención del profesor llegó a considerarse como una interferencia en el desarrollo natural de la expresión del niño.

De ahí, que el propósito fundamental del Penn State de proporcionar una nueva perspectiva a la educación artística pueda considerarse completamente conseguido.

Sin embargo, no ha sido esta la única aportación relevante del Penn State. El diseño del Seminario se dirigió hacia la delimitación de áreas clave de

conocimiento o contenido del arte, así como a los fundamentos necesarios para el desarrollo curricular de la educación artística. En este sentido, merece la pena destacar dos aspectos; por un lado, incluir la educación artística en el contexto de reforma de la educación general, significa que quienes organizaron el Seminario poseían la convicción de que no sólo todas las personas pueden aprender arte, sino más aún, que la experiencia artística tiene algo fundamental que ofrecer a todas las personas.

Por otro lado, el importante esfuerzo interdisciplinar que se realiza para poder aglutinar el mayor número de campos de conocimiento relacionados con el arte, desde filósofos a profesionales de la educación, pasando por sociólogos y artistas merece ser tenido en cuenta. Primero, porque significa que el arte es comprendido como un fenómeno complejo al que es necesario acercarse con una perspectiva lo más amplia posible y cuya naturaleza constituye un fenómeno interdisciplinar; pero sobre todo, porque esta iniciativa fue capaz de hacer coincidir a investigadores y a creadores de arte, con investigadores y profesionales de diseño curricular a fin de intercambiar conocimientos y puntos de vista. Hoy en día, esta iniciativa pone el *dedo en la llaga* en una cuestión de candente actualidad. Es cierto, que el Penn State no consiguió dar soluciones definitivas a este tema, como también lo es, que quienes lo organizaron tuvieron la valentía de afrontar un reto, que hoy, casi 30 años después, pese al enorme desarrollo de publicaciones e investigaciones en este campo, seguimos sin atrevernos a retomar.

Pero la influencia del Seminario se hizo sentir también en sus contemporáneos. Como señala McFee (1984) la publicación de las actas del Seminario proporcionó modelos de investigación a los profesores de educación artística, determinó muchos programas de doctorado, cursos de postgrado y masters, y, finalmente, colaboró a que los libros de texto pasasen de ocuparse prioritariamente del área de producción artística, para pasar a considerar otros aspectos del arte, como sus fundamentos didácticos, o su relación con la sociedad y la cultura.

En resumen, el Seminario del Penn State proporcionó una base interdisciplinaria que situó al *arte*: primero, como objeto central de la educación artística, y segundo, como un fenómeno complejo, que va más allá de la producción artística e incluye aspectos psico-sociales, educativos, filosóficos, históricos y de tradición cultural. De hecho, este planteamiento ha dado lugar a un nuevo modelo de investigación en el campo de la educación artística; el desarrollo y elaboración del mismo ha continuado -y continúa hoy- como una de las líneas más destacadas de investigación.

No resultará por tanto extraño el comprobar que muchos de los proyectos y desarrollos curriculares posteriores, que vamos a considerar en el epígrafe siguiente, se hayan visto notablemente influidos por la filosofía de este seminario. Es más, concretamente proyectos como el CEMREL tuvieron su origen directo en la propia conferencia. Del mismo modo, sin lugar a dudas, libros de texto como el de Hubbard y Rose, modelos curriculares como el Standford-Kettering, el *Ojo Estético*, o el programa de arte SWRL; e incluso series de televisión como *Guidelines* o *Imágenes y Objetos* creadas sobre todo con objeto de modificar el concepto vigente de educación artística, tienen que ver con el clima originado a partir del Penn State. Pero además, cada uno de estos proyectos y cada uno de los investigadores que han participado en ellos, han ido perfilando el soporte teórico básico que configura, hoy, el concepto -este amplio y abierto concepto- que conocemos como *Educación Artística como Disciplina*.

Si hasta este momento el panorama de la educación artística estuvo dominado por la figura de Lowenfeld, adalid de la autoexpresión y de la utilización de la experiencia artística *como un medio* para facilitar el desarrollo mental y la maduración del niño. La nueva situación que abre el Penn State podría resumirse en la afirmación de que la educación artística tiene por objeto enseñar al niño lo que es el arte, lo que significa para su vida y para la vida del mundo en el que vive. (ver fig. 3.8.)

AUTOEXPRESION CREATIVA	EDUCACION ARTISTICA COMO DISCIPLINA
OBJETIVOS Desarrollo de la creatividad; autoexpresión; integración de la personalidad; centrada en el niño.	OBJETIVOS Desarrollar el conocimiento del arte; el arte es esencial en una formación completa; centrada en el arte como una disciplina de estudio.
CONTENIDOS Arte como autoexpresión; variedad de métodos y materiales artísticos	CONTENIDOS Estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística; el arte de todos los períodos y culturas.
CURRICULUM Desarrollado por cada profesor individualmente; ejecución no secuencial ni articulada.	CURRICULUM Currículum escrito, secuencial, acumulativo, articulado y cuya ejecución es homogénea en el conjunto del distrito escolar.
CONCEPCION DEL ALUMNO Los alumnos tienen una creatividad y expresividad innatas; hay que fomentar sus capacidades más que enseñarle. La influencia de las imágenes artísticas de los adultos inhibe el desarrollo creativo natural del alumno.	CONCEPCION DEL ALUMNO Los alumnos son estudiantes de arte; necesitan ser instruidos para poder desarrollar un conocimiento de lo artístico. La influencia de las imágenes artísticas de los adultos valoradas culturalmente fomenta la expresión creativa del niño.
CONCEPCION DEL PROFESOR Motiva y apoya; no impone los conceptos adultos sobre la imágenes; procura no inhibir la autoexpresión del niño.	CONCEPCION DEL PROFESOR Motiva y apoya; ayuda a que el niño, a su nivel, entienda los conceptos válidos sobre el arte; utiliza las imágenes artísticas de los adultos valoradas culturalmente, fomenta la expresión creativa del niño.
CREATIVIDAD Es innata en el niño; se desarrolla de forma natural, proporcionando las suficientes oportunidades y motivación; la falta de desarrollo creativo es normalmente consecuencia de la intervención de los adultos.	CREATIVIDAD La creatividad es entendida como una conducta no convencional, que puede producirse en la medida que se alcanza una comprensión de las convenciones artísticas; la expresión infantil no tutorizada no tiene por qué ser necesariamente creativa.
EJECUCION DEL PROGRAMA Puede conseguirse en el marco del aula; la coordinación entre aulas y escuelas no es esencial.	EJECUCION DEL PROGRAMA Para conseguir un resultado completo de toda la secuencia, requiere la participación de todo el distrito escolar.
OBRAS DE ARTE Las obras de arte de los adultos no se estudian; las imágenes de los adultos pueden influir negativamente en el desarrollo expresivo y creativo del niño.	OBRAS DE ARTE Las obras de arte de los adultos son esenciales para el estudio del arte; las imágenes de los adultos sirven como núcleos para integrar los aprendizajes correspondientes a las cuatro disciplinas artísticas.
EVALUACION Se basa en el desarrollo y procesos de los niños en sus actividades prácticas; generalmente se rechaza la evaluación de los logros del alumno.	EVALUACION Se fundamenta en los objetivos educativos; se centra en el aprendizaje artístico; es esencial para confirmar el progreso del estudiante y la efectividad del programa.

Fig. 3.8. (Clark, Day y Greer, cit. por Marín, 1987a)

3.2. Desarrollos posteriores al Seminario del Penn State

Si la idea central de la situación que abrió el Seminario del Penn State podría resumirse como: *la enseñanza artística tiene por objeto que el alumno aprenda qué es el arte* (Marín, 1987a, p 60). El propósito fundamental de DBAE y del propio Paul Getty Center podría resumirse en: *cómo formar personas educadas artísticamente* (Greer, 1984).

Como señala Allison (1989) una persona que es capaz de apreciar y expresar las diferentes texturas, tonos, colores...de un trabajo de arte posee, lógicamente conocimientos y conceptos más elaborados que quienes ante un cuadro se ríen, realizan un gesto de extrañeza o asombro, o sencillamente comentan: ¡parece una fotografía!, o por el contrario: ¡eso podría hacerlo incluso yo!.

No pretendemos que el niño sea un artista, sino que sepa analizar, diferenciar los elementos de un objeto artístico; y al mismo tiempo sea capaz de realizar una interpretación de los que ha visto... de este modo conseguimos ampliar sus conocimientos y sus perspectivas. (Allison, 1989).

Ahora bien, entre ambos acontecimientos no se registra ninguna discontinuidad, ni vacío. Al contrario, durante este tiempo, dos décadas aproximadamente, se han ido desarrollando una serie de investigaciones y proyectos curriculares que tomando como origen la idea del Penn State han aportado los conocimientos y experiencias que han hecho posible la cristalización de la idea de DBAE. Todos estos proyectos presentan, como señala Marín (1987a), una serie de puntos en común:

a. Fueron subvencionados, en su mayor parte, con fondos públicos y canalizados por instituciones educativas de ámbito regional.

- b.El desarrollo del proyecto era responsabilidad de un equipo o departamento universitario especializado en educación artística con el que colaboraban especialistas y profesionales tanto en educación como en diferentes especialidades artísticas.
- c.Proporcionaban tanto un marco y orientación teórica general, como los materiales y recursos didácticos necesarios para llevar adelante estos programas en la práctica.
- d.Estaban dirigidos, principalmente, a la educación artística en la enseñanza primaria.
- e.Presuponían que el profesor que iba a impartir las enseñanzas artísticas no era especialista en arte.
- f.Su difusión se circunscribía, en la mayor parte de los casos, a los distritos escolares que correspondía al centro u organismo que desarrollaba el proyecto, aunque algunos alcanzaron difusión nacional (p. 60).

Por el contrario, Efland (1987) destaca la diversidad de objetivos que cada uno de estos proyectos perseguía. La razón de esa disparidad radica, para este autor, en la falta de una concepción común en cuanto al papel de las artes en la educación general. En este sentido pueden distinguirse dos puntos de vista; el primero, de tipo contextualista, determina sus objetivos dentro de un contexto social más amplio y considera el arte como un punto de partida desde el cual es posible estudiar temas que conciernen a la educación general. Esta visión está presente en los trabajos de Barkan, Broudy y Chapman.

El segundo, de tipo esencialista, hace hincapié en aquellos aspectos que son propios -únicos- de la disciplina artística. Cuando Eisner (1972) afirma que la contribución más importante que las artes visuales pueden hacer a la educación de un niño son aquellas cualidades intrínsecas que únicamente la educación artística puede aportar, puesto que a los demás conceptos y conocimientos que se integran en la educación general puede llegarse por medio de otras disciplinas; nos proporciona un magnífico ejemplo de esta perspectiva.

Pero no fue esta la única diferencia entre ellos. En lo que se refiere al tema de la secuenciación, no aparece desde luego, una concepción unificada (fig. 3.9). En algunos se optó por un modelo de secuencia variable, de manera que el profesor pueda modificar el orden de cada unidad o lección, por el contrario otros adoptaron un sistema de secuencia fija. Como regla general, los proyectos que fueron diseñados para profesores sin un aprendizaje formal de arte -el Hubbard-Rouse, Kettering y el SWRL- optaron por una secuencia fija, mientras que en el CEMREL o en el modelo curricular de Chapman se prefirió una secuencia formal más libre. La expresión de Barkan refiriéndose a un grado de *arbitrariedad razonable* podría ser aplicada al problema de la secuencia.

	CEMREL	CHAPMAN	HUBBARD-ROUSE	KETTERING	SWRL	OJO ESTETICO
SECUENCIA Fija			x	x	x	
Variable	x	x				x
METODO DE DETERMINACION						
Trabajo de campo			x	x		
Juicio del profesor	x	x				x
Juicio de los expertos en curriculum				x	x	

Fig. 3.9. Designación de la secuencia en los proyectos curriculares (Elland, 1987).

En segundo lugar, tampoco se contó con un criterio homogéneo en cuanto a la selección y la organización de los contenidos (fig. 3.10) . Mientras algunos proyectos utilizaron *programas convencionales de estudio* a los que añadieron contenidos de crítica e historia del arte, otros utilizaron temas

generales, como los *centros de organización* del CEMREL, que abarcaban producción, crítica e historia. Finalmente, otros aún, como el Kettering o el SWRL, centrados sobre todo en la estructura de la disciplina, buscaron en los elementos visuales (de diseño) el núcleo de sus contenidos, dando lugar a partir de ellos a los trabajos de producción, crítica o historia.

	CEMREL	CHAPMAN	HUBBARD-ROUSE	KETTERING	SWRL	OJO ESTETICO
Elementos visuales	x		x	x	x	
Temas organizados en centros-problema		x				
Producción como factor dominante			x		x	
Crítica como factor dominante						x
Equilibrio entre producción artística e historia	x		x	x	x	

Fig. 3.10. Núcleos de contenido en los proyectos de curriculum (Efland, 1987)

Por último, en los proyectos que vamos a analizar es posible apreciar también grandes diferencias en cuanto al propio formato de los materiales curriculares propuestos. Así podemos encontrar desde libros de texto, a series de televisión, pasando donde se proponen equipos de materiales diversos, como en el Kettering, o en el SWRL.

3.3.1. Programa de Educación Estética CEMREL

Al finalizar el Seminario del Penn State, se propuso que Barkan se hiciese responsable de elaborar una propuesta para la creación de un centro de investigación y desarrollo de la Educación Artística. Sin embargo, la propuesta de Barkan fue denegada por el Departamento de Educación de los Estados Unidos.

Un año más tarde, en enero de 1967, gracias a un acuerdo alcanzado entre el Laboratorio Regional de Educación de Central Midwest (CEMREL) y la fundación para la Investigación de la Universidad de Ohio, se comenzó a trabajar en la elaboración del proyecto que después se habría de conocer como Programa de Educación Estética CEMREL.

Barkan, principal responsable del proyecto, y Chapman, catedrático en la facultad de Educación Artística de la Universidad de Ohio, definieron el propósito fundamental del proyecto como: *la elaboración de un modelo de curriculum centrado en la contribución de la educación estética a la educación general* (Efland, 1987).

El proyecto inicial delimitaba los campos de investigación y las fases de desarrollo. Así, en la fase I, se acometió la formulación de los fundamentos teóricos para el desarrollo del curriculum de educación estética propuesto; mientras que la fase II, se dedicó a poner en práctica el diseño del curriculum y los materiales elaborados en distintos centros y situaciones educativas, para poder valorar sus resultados. El equipo de directores de CEMREL, coordinado por Barkan, Chapman y mas tarde Kern, estableció las orientaciones para el programa de educación estética. Para ello, cinco especialistas en cada una de las artes involucradas en el proyecto (música, artes visuales, teatro, danza y literatura) junto a profesionales del campo de la psicología, la sociología y la estética en colaboración con el departamento de la Universidad de Ohio, comenzaron a revisar y recopilar la bibliografía relacionada con el tema y a esbozar los primeros trazos del programa de

educación estética. En 1970, el resultado de esta primera fase del proyecto se publicaba con el nombre de *Guidelines* (orientaciones) (Efland, 1987).

La segunda fase del programa, dedicada a la elaboración, distribución y valoración de las unidades de enseñanza dentro de los marcos educativos adecuados, fue realizada bajo la dirección de Stanley Madeja.

El diseño del programa CEMREL estaba basado en series de *unidades de educación graduadas* para cada uno de los niveles de la educación elemental. Se construyeron seis series de unidades didácticas para la enseñanza preescolar y primaria, sobre los siguientes temas: la estética en el mundo físico, la estética y los elementos artísticos, la estética y los procesos creativos, la estética y el artista, la estética y la cultura, y la estética y el entorno. (Marín, 1987a). Cada una de estas series elaboraba su contenido a partir de un *centro de atención* que se correspondía básicamente con los conceptos clave de la estética y el arte.

FASE I. Fuente: Barkan, Chapman y Kern, 1970
Objetos y acontecimientos hechos por la mano del hombre. Características generales de las formas artísticas. Funciones de las formas artísticas. Cualidades sensoriales de las formas artísticas. Personas relacionadas con la comunidad artística. Marcos o escenarios para las artes.
FASE II: Fuente Madeja y Onuska, 1977
Estética en el mundo físico. Estética y elementos artísticos. Estética y proceso creativo. Estética y el artista. Estética y cultura. Estética y medio ambiente.

Fig. 3.11: Centros de atención en las fases I y II del programa de educación estética CEMREL. (Efland, 1987).

Los centros de atención de la fase I, identificaron personas, objetos, acontecimientos y marco artístico como las categorías a tener en cuenta a la hora de seleccionar los temas en que centrar el proceso de investigación (o indagación). Los equipos que trabajaron en la fase II, concibieron los centros de atención como maneras de señalar áreas clave de contenido, en el mismo espíritu de la fase I, pero añadiendo la idea de que tales centros constituyan un mecanismo útil para identificar y organizar una progresión de conceptos adecuado al nivel de desarrollo de los estudiantes.

Con la finalidad expresa de poder introducir tales conceptos se crearon lo que se denominó *paquetes instruccionales*, unidades modulares de materiales que incluían textos impresos, audiovisuales, partes manipulables, juegos, puzzles, transparencias, film, etc. Cada una de estas unidades aportaba el material necesario para desarrollar unas diez horas de aplicación. Los profesores podían utilizarlo alterando el orden y la secuencia de las actividades, a fin de garantizar el grado máximo de flexibilidad y uso individualizado a dicho material.

3.3.2. Modelo curricular de Chapman

En noviembre de 1969, Chapman presentó un artículo titulado: " Planificación del curriculum para Educación Artística", en la Conferencia Anual de la Asociación de Educación Artística de Ohio; en muchos aspectos el mencionado artículo podría ser considerado como un resumen de las aportaciones teóricas más importantes sobre el concepto de curriculum artístico desarrolladas en esta década.

Chapman pretendió, en sus desarrollos teóricos, proporcionar una mayor claridad a la noción de *centro de atención* del programa CEMREL, en el que ella había colaborado, y que constituía prácticamente el soporte de la

MARCO CURRICULAR PARA LA EDUCACION ARTISTICA

Funciones de la Educación General Estimular el desarrollo personal. Transmisión de la herencia cultural. Desarrollo de la conciencia social.	Propósitos de la Educación Artística Expresión personal artística Ser consciente de la herencia artística Darse cuenta del papel del arte en la sociedad
Objetivo: Expresión personal y respuesta artística Los niños deberían aprender diferentes formas para:	
<p style="text-align: center;"> crear sus propias ideas de expresión personal a través del arte; elaborar y modificar sus ideas sobre la expresión visual; usar medios materiales para transformar sus propios intentos expresivos; percibir las cualidades visuales mas evidentes y las más sutiles; interpretar el significado de lo que perciben; decidir sobre el significado de sus experiencias. </p>	
Objetivo: Relevancia de la herencia artística Los niños, como miembros de una comunidad artística, deberían aprender a:	
<p> crear ideas para sus trabajos usar cualidades visuales para la expresión usar las técnicas y los materiales </p>	<p> percibir y describir el arte analizar trabajos de arte valorar los trabajos de arte </p>
Objetivo: Presencia del arte en la sociedad	
Los niños deberían aprender cómo las personas de otras culturas y también de la nuestra :	
<p> originan formas artísticas; usan cualidades visuales para expresar sus creencias; usan medios para expresar los valores sociales; </p>	<p> perciben formas visuales en su medio ambiente; expresan valores sociales a través de formas visuales ; juzgan las formas visuales en la sociedad </p>

Fig. 3.12. (Chapman, 1978, p. 122).

estructura del curriculum. De este modo, dentro del cada *centro de atención* diferenció dos grupos de conceptos: aquellos referidos al objeto de investigación, denominados *características de contenido* (features of

content), donde se incluye el análisis de: el medio o medios técnicos utilizados, el producto conseguido, el tema, la estructura de la obra, el estilo y su función. Y un segundo grupo que se refiere al proceso de investigación, que Chapman denominó: métodos de estudio (*approaches to study*), y que básicamente se identificó con las actividades realizadas por el alumno para alcanzar un grado más perfeccionado de percibir o producir el arte.

La estructura conceptual del curriculum de Chapman podría resumirse como el diseño de una estrategia capaz de ayudar a descubrir los contenidos artísticos a través de las actividades necesarias para percibir y producir arte.

Como veremos con más detalle en el capítulo dedicado al desarrollo de los *curricula* de educación artística, Chapman describió tres propósitos principales para la Educación Artística que dieron lugar a una segunda categoría de objetivos y sirvieron como soporte al modelo que esta autora propuso.

3.3.3. Modelo de Hubbard y Rouse

La investigación de Hubbard y Rouse se centró en elaborar un programa organizado para ser utilizado por profesores de escuelas primarias. Hubbard y Rouse fueron auténticos pioneros en lo que a estructura de curriculum de educación artística se refiere, de hecho, el origen de sus investigaciones es anterior en un año al Seminario del Penn State, en el que ambos autores participaron.

Después de cinco años de trabajo de campo y gracias a la financiación de la Fundación Rockefeller III, fue posible publicar, en 1972, una serie de seis libros, con formato de libro de texto, donde se ponían en práctica las ideas desarrolladas en el documento inicial. Estos materiales curriculares se agruparon teniendo en cuenta su nivel de dificultad, es decir, considerando

aquellas tareas que deberían enseñarse y aprenderse en cada uno de los niveles.

En cuanto al contenido, las unidades se organizaron en categorías de aprendizaje que incluían, la percepción, la producción y el aprendizaje artístico, así como el dominio de las técnicas y materiales. En los grados elementales se optó por insistir en las actividades de producción, aunque frecuentemente acompañado por obras significativas de la historia del arte. Las actividades de crítica, apreciación artística y el análisis del contexto histórico se reservaron sobre todo a los grados superiores. Se determinó además un vocabulario elemental para cada unidad y la organización jerárquica de actividades y contenidos, basadas en las observaciones recogidas en los cinco años que duró el trabajo de investigación.

En cuanto a la acogida de este material, Efland en 1987, señalaba:

Las series de Hubbard- Rouse están actualmente en su tercera edición, bajo el título: *Arte en Acción*. Ha sido adoptado como libro de texto aproximadamente por 20 estados. Ha recibido con mucho la mayor atención de todos los proyectos de curriculum de su época. Sin duda, un factor que contribuyó a su éxito fue su formato de libro de texto... Además constaba de un manual para los profesores que les ayudaba, especialmente a aquellos que no tenían una formación específica en arte, a llevar a cabo su actividad docente sin un aprendizaje adicional. (p 77)

3.3.4. El Proyecto Kettering de Educación Artística

El proyecto Kettering se inicia en septiembre de 1968 gracias a la colaboración de la Fundación Charles Kettering bajo la dirección de Elliot W. Eisner (1979).

Su finalidad principal se centró en la elaboración de un curriculum de Educación Artística, para la Educación Primaria, así como en crear recursos

visuales y escritos para ayudar a los profesores de primaria (generalistas) a mejorar la calidad de la educación artística que se impartía.

A causa de su falta de formación en Educación Artística , me interesé en desarrollar recursos visuales y escritos que los profesores de Educación Primaria pudiesen utilizar para mejorar la calidad de las clases que debían impartir.(Eisner, 1979, p. 136)

Efland (1987) destacó seis supuestos básicos sobre los que descansa la base del proyecto:

Primero, la contribución más importante que el arte puede hacer a la educación general es aquella relacionada con sus cualidades intrínsecas, que sólo el arte puede aportar.

Segundo, el aprendizaje artístico es una actividad compleja, que no es consecuencia automática de la maduración.

Tercero, el curriculum artístico debe ir más allá de las actividades tradicionales de producción, para incluir la crítica y la historia.

Cuarto, un curriculum correctamente elaborado no es suficiente para garantizar una buena educación artística, es necesario elaborar materiales visuales para apoyar esta tarea.

Quinto, el aprendizaje artístico puede y debe ser evaluado.

Sexto, para ayudar a los profesores es necesario usar un curriculum ordenado secuencialmente.

El propio Eisner (1979) al referirse al proyecto, señala cuatro características fundamentales:

Primera, el curriculum de Educación Artística no puede basarse únicamente en actividades de producción; los aspectos productivo, crítico y de historia del arte, han de ser tenidos en cuenta. El primero ayuda a los alumnos a adquirir la destreza y el nivel de conocimiento necesario para realizar actividades expresivas, es decir, para ser

capaz de convertir algo inmaterial (ideas, sentimientos, fantasías...) en algo material (pintura, escultura, collage...). El segundo, desarrolla la capacidad de ver, de apreciar formas visuales, primero y experiencias estéticas, después. El tercero, para comprender que el arte se crea en un contexto cultural e histórico que le influye, pero sobre el que el mismo influye también.

Segunda, la necesidad de insistir en el carácter secuencial del curriculum; de lo contrario, los programas de arte podrían convertirse en una colección de actividades inconexas, tan breves y tan variadas -en cuanto a proyectos y materiales- que hacen imposible cualquier tipo de aprendizaje.

Tercera, la necesidad de preparar los materiales escritos y visuales directamente relacionados con las tareas y objetivos expuestos en el curriculum propuesto.

Cuarta, atención al desarrollo de los instrumentos o procedimientos de evaluación para cada una de las unidades o lecciones diseñadas.

Ahora bien, como señala Eisner, el grado de aprendizaje artístico alcanzado no está únicamente relacionado con las producciones de los niños, sino también, con la profundidad, sensibilidad e importancia de sus comentarios sobre trabajos de arte y aún más, con los aspectos del entorno en el que viven.

El proyecto se elaboró durante dos años, el equipo que lo realizó estaba integrado por el propio Eisner, como director, y ocho colaboradores, estudiantes de tercer ciclo: cinco de educación artística y dos de curriculum general. A este grupo se unió más tarde un estudiante de diseño de productos, encargado de realizar y diseñar los materiales visuales.

El proyecto Kettering se desarrolló en dos fases (Eisner, 1979). Durante la primera se trató de:

1. Conceptualizar el formato o estructura para diseñar las lecciones y los materiales necesarios.
2. Escribir las lecciones y valorarlas
3. Diseñar los materiales visuales para acompañar los materiales escritos.
4. Determinar los centros donde se va a iniciar la investigación de campo.
5. Revisar los materiales tanto visuales como escritos.

La segunda fase se dedicó a la puesta en práctica y evaluación de las *lecciones* y materiales propuestos.

En resumen, el equipo del proyecto elaboró un libro de dos volúmenes, el primero, contenía lecciones de crítica e historia, el segundo de producción. Además, se seleccionó o produjo más de 1.500 piezas de material de instrucción, que incluía: reproducciones artísticas a pequeña o gran escala, imágenes plastificadas, transparencias y diapositivas. Estos materiales integran el conjunto que se ha denominado *cajas Kettering*. Su finalidad es proporcionar los recursos necesarios en cada momento de la lección; por ejemplo: *cuando explicamos a los niños que una línea puede crear la sensación de movimiento, el profesor muestra varias reproducciones que ilustran distintos grados de movimiento desde una gran movilidad a una cierta estabilidad* (Eisner, cit. por Efland, 1987, p.79).

Como afirma Efland (1987), estos materiales han sido utilizados en algunos centros de la Bahía de San Francisco. En 1987, el estado de Hawaii utilizaba de forma institucional estos materiales como base de las enseñanzas artísticas. Quizá este sea el único ejemplo de un curriculum artístico adoptado en su conjunto por un estado, respaldado además con los recursos humanos y materiales necesarios para ayudar a los profesores que lo imparten.

3.3.5. Modelo de curriculum SWRL.

El comienzo del programa de educación artística SWRL, se sitúa generalmente en 1972, aunque de hecho, como ocurre con otros de los proyectos de los que hemos hablado, que comparten como denominador común el haberse desarrollado en el contexto de reforma del curriculum de los sesenta, surge como consecuencia de un trabajo anterior, desarrollado desde 1965 por el Laboratorio Regional de Educación del Southwest, de ahí las siglas SWRL que dan nombre al proyecto.

La documentación del proyecto, publicada por el propio SWRL, describe el curriculum propuesto como : *un programa elaborado detenidamente, basado en la investigación, con el objetivo de aportar una base sólida para el desarrollo progresivo del arte visual* (Cit. por Efland, 1987, p 80). Para el desarrollo de este curriculum se partió de siete presupuestos básicos:

1. Todos los alumnos pueden crear arte en la clase.
2. Todos los estudiantes deberían basarse en su estudio en los modelos profesionales desarrollados por creadores, críticos e historiadores de arte.
3. Todo profesor generalista puede enseñar, adecuadamente, arte.
4. Cualquier tipo de trabajo artístico puede -y debe- ser evaluado
5. La enseñanza artística debería ser sistemática y secuencial.
6. La educación artística necesita materiales visuales adecuados.
7. Cuando un profesor enseña arte debe demostrar su conocimiento de técnicas y destrezas para dirigir las actividades de aprendizaje de sus alumnos. (Efland, 1987, p. 80)

La estructura básica del curriculum propuesta por el programa de arte SWRL se estableció en torno a tres categorías básicas:

- modo de representación
- estilos artísticos
- tema de estudio

A partir de estas categorías el programa se organizó en bloques, unidades y actividades. (ver fig. 3.13). De este modo, los alumnos afrontarían en ciclos sucesivos, los contenidos básicos del currículum: uno de los cuatro modos de representación, uno de los cuatro temas y a uno de los cuatro estilos artísticos.

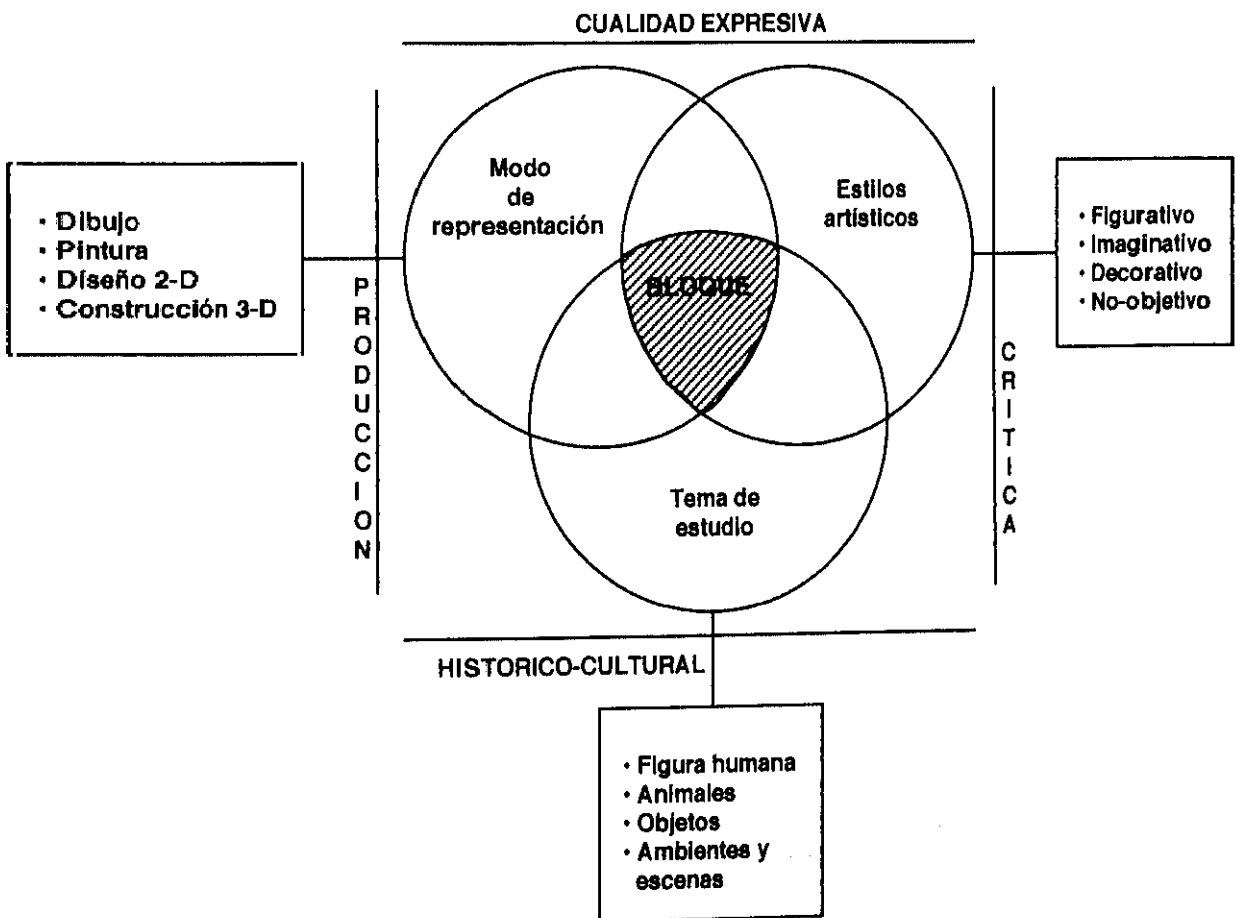


Fig. 3.13. Estructura de currículum propuesta por el SWRL (cit. por Eiland, 1987)

Cada uno de los bloques, que se utilizó para organizar las actividades, se definió como una serie de cuatro unidades que correspondía a cada modo de representación, relacionándolo además con uno de los cuatro estilos y temas de estudio. Con todo, cada una de las experiencias de aprendizaje propuestas, debía necesariamente de incluir los dominios definidos como fundamentales: producción, crítica, situación histórico-cultural y cualidad expresiva.

Cada unidad duraba de 30 a 60 minutos y contenía de 2 a 6 actividades. La primera, introductoria, se utilizaba para presentar una nueva técnica y los conceptos que de ella se derivaban. La segunda correspondía a la fase de aplicación o imitación. En la tercera, se desarrollaban las técnicas y los conceptos propuestos, introduciendo variaciones y nuevos modelos de referencia. La última constituía la actividad donde se hacía una revisión de todo lo estudiado.

El programa aportaba igualmente al profesor aquellos recursos didácticos necesarios para su aplicación. Estos incluían desde una guía de actividades y materiales a una colección de películas cinematográficas que recogían los aspectos básicos de cómo debía desarrollarse el trabajo. Materiales impresos explicando el contenido general, así como los objetivos o la secuenciación, junto a un vocabulario o la información necesaria para determinar el contexto histórico de los trabajos de arte analizados, configura la práctica totalidad de material elaborado para que el profesor pudiese utilizarlo como apoyo.

En resumen, el programa SWRL se basó en la adquisición del conocimiento artístico, como fin en sí mismo. En este sentido, el objetivo que se pretende es doble; por un lado, proporcionar a los alumnos una base de conocimientos y destrezas que le permitiese realizar buenos trabajos de arte con un carácter original y personal. Y por otro, ayudar a los alumnos a observar, analizar y comprender las obras de arte y, de este modo, adquirir, aquellos instrumentos necesarios para valorar y comprender, en su justa medida, el arte.

3.3.6. El proyecto Ojo Estético

El proyecto *Ojo Estético* fue puesto en práctica en el verano de 1975, tomando como base teórica fundamental el concepto de Broudy sobre la educación estética del que se ha hablado anteriormente.

Este proyecto que toma su nombre de la afirmación de Broudy de que el ojo - la vista- , como los demás sentidos, puede ser educado para alcanzar una mayor sensibilidad hacia las propiedades estéticas; introdujo, con relación a los proyectos desarrollados hasta entonces, una importante novedad. Mientras que en proyectos como el CEMREL o el propio SWRL es diseñado y elaborado por investigadores y teóricos de la educación, en el *Ojo Estético* los profesores adquieren también un notable protagonismo. Así, de las 50 personas que participaron en el proyecto, 18 eran profesores de primaria con escasa o ninguna experiencia en arte, 13 eran profesores de arte con experiencia. Las 19 personas restantes pertenecían a las diversas instituciones que colaboraron con el proyecto: departamentos didácticos de museos, miembros de facultades de educación y finalmente, profesionales de otros campos directamente relacionados con el arte.

El proyecto, subvencionado por el *National Endowment for the Humanities*, se desarrolló en tres fases. La primera se dedicó a la preparación del seminario de seis semanas de duración. En ella se incluía la revisión de objetivos, contenidos y estrategias o métodos de investigación, así como la distribución del tiempo del seminario. La segunda se dedicó a la ejecución del propio seminario durante los meses de julio y agosto de 1975. Durante este Seminario se trataron cuatro temas principales: educación estética, diferentes modalidades artísticas, desarrollo curricular y evaluación. La tercera fase consistió en la aplicación de los programas de educación artística a contextos escolares concretos.

Todos los participantes desarrollaron, en el año siguiente a la celebración del Seminario, su proyecto curricular de educación estética. El propio director del

proyecto y un grupo de asesores visitaron regularmente a los participantes en el seminario para ayudarles a aplicar sus respectivos planes de curriculum. De hecho, 12 de los 50 participantes presentaron una memoria en la que se describía el desarrollo del proyecto *Ojo Estético* en cada una de sus situaciones educativas particulares. Así se presentaron programas que iban desde el diseñado por un profesor para un jardín de infancia, programas para escuelas medias y superiores e incluso uno para ser llevado a cabo en el contexto de un museo. Cada una de estas memorias iban acompañadas de abundantes ilustraciones que cómo se habían desarrollado las actividades, así como los instrumentos de evaluación utilizados por cada profesor para valorar el desarrollo de su programa.

Aunque gran parte de la experiencia acumulada en estos proyectos ha sido recogida por el Getty Center para la educación de las Artes Visuales, máximo representante hoy día de la DBAE, el modelo de curriculum que propone el *Ojo Estético* puede considerarse como un antecedente especialmente importante de la DBAE. Así, el énfasis otorgado a los componentes críticos e históricos y el traspaso de protagonismo, en el diseño del curriculum, de los especialistas en desarrollos curriculares a los profesores como organizadores de las actividades de aprendizaje, los vincula estrechamente. No es por tanto sorprendente que muchas de las personas que han colaborado en este proyecto: Broudy, Hine, Greer, Silverman o Clark, hayan tenido una gran relevancia tanto por sus aportaciones al concepto y desarrollo de la DBAE como en el propio Getty Center.

3.4. El Centro Paul Getty para la Educación Artística.

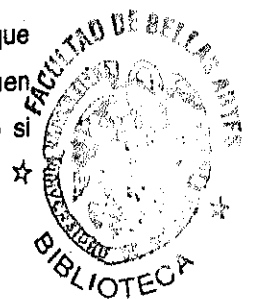
El Centro Paul Getty para la Educación Artística se fundó en 1982 con el respaldo financiero de una de las más importantes fundaciones privadas de EEUU y haciendo, sobre todo, especial hincapié en la necesidad de encontrar un modelo más satisfactorio para la educación artística

los valores propios del arte deben ser una parte esencial en la educación de todos los niños y que si la educación artística quiere adquirir un peso específico mayor en la enseñanza general debe ampliar sus contenidos y actividades hasta dar cabida a todas las disciplinas que contribuyen a un conocimiento más profundo del arte. (Marín, 1987a, p.62)

Estas dos circunstancias precipitantes junto con la categoría profesional de los investigadores que dirigen y colaboran en las actividades de este Centro, como : Broudy, Chapman, Day, Eisner, Feldman, Lanier, DiBlasio, Hoepfner, Silverman, Hine, o el propio Greer, hacen de él uno de los representantes más significativos dentro de la perspectiva de la DBAE.

No podemos olvidar que desde la celebración del Seminario del PennState hasta el año 1982 transcurren 18 años y que el contexto socio-político de la sociedad americana sufre una auténtica transformación. El Seminario del Penn State fue ideado y realizado durante el clima de optimismo social que caracterizó la época Kennedy : la defensa de la educación igual para todos, el valor del arte y las humanidades, el momento culminante de la lucha por los derechos humanos, la necesidad de formar ciudadanos *cultos*, en el más amplio sentido de la palabra, capaces de renovar las estructuras tradicionales. En este clima, la educación Artística fue vigorosamente impulsada como ponen de manifiesto los Programas de la Oficina de Educación americana, o el incremento en número y relevancia de proyectos de investigación y Conferencias Nacionales que se desarrollaron durante esta época, de los que ya hemos hablado.

El *Paul Getty Center* surge, sin embargo, en un período de crisis económica y social, donde los ideales y los modelos a seguir, ni son tan claros, ni son los mismos que durante el Penn State. Por un lado, la crisis económica hace que los fondos públicos dedicados a la educación sean reducidos y se dediquen masivamente a la investigación tecnológica -lo cual no resulta extraño si



pensamos que la economía del momento está basada en la tecnología. . Representa el fracaso de la educación humanista. Por otro, esta recesión económica incrementa la diferencia de clases, es decir, reduce la cantidad de oportunidades de una persona. Por supuesto, este tipo de sociedades deja de estar preocupada por una educación que intenta ser para todos. Como se comprenderá, en un clima donde los principios humanistas no son especialmente valorados, tampoco el arte sale muy bien parado. De hecho, las ayudas federales para la Educación Artística prácticamente han desaparecido, el modelo de investigación interdisciplinar que ha caracterizado el período anterior ha sido drásticamente recortado, e incluso se ha reducido el número de especialistas de arte en la escuela elemental y secundaria.

Dentro de este contexto son las fundaciones privadas quienes, animadas por la administración Reagan con el fin de reducir sus contribuciones fiscales, han prestado un importante apoyo a la educación y a la educación artística en particular. La Fundación Kellog, la Fundación Ford, Fundación Rockefeller o el propio Paul Getty Trust, constituyen notables ejemplos. De hecho, como señala McFee (1984), es la coincidencia de ambas circunstancias - incorporación de instituciones privadas a la investigación educativa y necesidad de hacer programas aplicables al contexto escolar- el motivo que proporciona especial relevancia a la labor desarrollada por el *Getty Institute*.

Sin lugar a dudas, una de las iniciativas más interesantes desarrolladas por el *Getty Center* es la creación del Instituto Getty para profesores de artes visuales (*The Getty Institute for Educator on the Visual Arts*). Como señala Marín (1987a) el Instituto trabaja básicamente en dos campos: *el Programa de Desarrollo del Profesorado*, cuyo objetivo es introducir a los profesores en la enseñanza de las artes visuales y en particular, en la Educación Artística como Disciplina. Y el *Programa de Desarrollo Curricular* con el fin de colaborar con los distritos escolares, fundamentalmente en el distrito de los Angeles, en el establecimiento de programas escolares basados en esta perspectiva curricular.

De hecho, el fin concreto que se persigue es proporcionar una alternativa de educación artística para este nivel educativo que modifique de un modo sustancial las actividades que se realizan dentro -y fuera- del aula.

Además de este tema central cabe determinar un segundo grupo de objetivos dentro de la línea de trabajo del *Getty Institute* :

1. El arte tiene por sí mismo un importante significado educativo; y, en la medida que las obras de arte necesitan de una formación previa, - y propia- para ser comprendidos, representa una necesidad cultural.
2. Una definición de Educación Artística como disciplina debe incluir los cuatro dominios que configuran el hecho artístico: historia del arte, crítica artística, producción y percepción estética.
3. Demostrar que utilizando un curriculum correctamente secuenciado puede enseñarse a los niños de nivel elemental (educación primaria) los conceptos y técnicas de la educación artística.

Bajo estos dos grupos de objetivos subyacen dos supuestos fundamentales que resumen perfectamente la línea de acción y la filosofía del *Getty Institute*: primero, entender el arte implica desarrollar capacidades de crítica, historia y producción. Segundo, el arte sólo llegará a alcanzar en la escuela el papel que le corresponde -fundamental y no accesorio, como es generalmente comprendido- en la medida en que se enseñe desde este punto de vista: un aprendizaje complejo que requiere el uso de la inteligencia y la transmisión de un lenguaje y un cuerpo de conocimientos propio de esta disciplina.

¿En qué términos podría resumirse, entonces, la aportación del *Getty Institute*?. Si se compara con el Seminario del Penn State, verdadero desencadenante de una línea de/con futuro, su mérito principal podría resumirse como el de aportar un modelo de aplicación práctica tanto en el día a día del quehacer del aula, como en la labor de formación del profesorado. De ahí que McFee (1984) hable del Seminario como un *modelo generativo* ,

en el sentido de que tal perspectiva *teórica* ha dado lugar a nuevos conceptos y nuevas aplicaciones, mientras que se refiere al Getty Institute como un *modelo demostrativo*, cuyo móvil fundamental es aplicar, poner en práctica. De hecho, el Instituto constituye un excelente ejemplo de una iniciativa por evidenciar que muchos interrogantes quedan todavía por resolver en lo que a la educación artística se refiere; y que es necesario y posible modificar algunos conceptos profundamente arraigados y que frenan cualquier desarrollo o evolución. El modelo de trabajo del Instituto podría resumirse, pues, en dos etapas: primero, determinar una postura particular ante la educación artística y crear los recursos y niveles intermedios que hagan posible su aplicación directa en las aulas.

Pero además que una fundación tan importante como la Paul Getty se ocupe del tema de la educación artística, y en particular, en el nivel de enseñanza primaria, proporcionará mayor credibilidad y prestigio al tema. Ahora bien, el despliegue de medios realizado por tal entidad, la categoría profesional de sus colaboradores y miembros y la calidad y rigor de los trabajos deberá provocar importantes cambios y perspectivas (McFee, 1984).

El Getty Institute representa, pues, una demostración, a tener en cuenta, de un modo específico de entender el arte, la relación entre práctica y curriculum y la propia educación artística.

4

hacia un modelo de curriculum de educación artística

Este capítulo pretenderá ofrecer un breve recorrido por el conjunto de cuestiones en torno al tema del *curriculum*, en general; significado, modelos, teorías, problemas... y al *curriculum* de Educación Artística en particular. Para ello comenzaremos por ofrecer una primera aproximación al significado del término. Para pasar después a analizar aquellos modelos curriculares de Educación Artística que basados en la estructura de DBAE representan algunos de los desarrollos contemporáneos más significativos.

En la escolaridad obligatoria, el *curriculum* acostumbra a reflejar un proyecto educativo global, que incluye diversas facetas de la cultura, el desarrollo personal y social y la adquisición de hábitos básicos para desenvolverse en la sociedad (Gimeno, 1988, p.65).

De esta afirmación, generalizada en nuestro sistema educativo, podría desprenderse la idea de que la teoría curricular resulta una realidad concreta y sencilla. Nada más lejos de la verdad. Schwab, a quién debemos la incorporación de la práctica en la concepción del *curriculum* (Carr y Kemmis, 1988, p.35), trazó con claridad, a finales de los años 60, el desarrollo de lo que años más tarde pasaría a integrar el importante cuerpo de conocimientos y reflexiones que hoy conocemos como teoría curricular:

...el campo del *curriculum* está moribundo. Es incapaz con sus métodos y principios de contribuir significativamente al progreso de la educación. Exige métodos nuevos que se adapten a nuevos problemas.

...habrá un renacimiento en el campo del *curriculum*, una renovada capacidad de contribuir a la calidad de la educación norteamericana, sólo si las energías que a él se le dedican se apartan de los objetivos teóricos para orientarse hacia otros modos de acción (Schwab, 1969, en Gimeno y Pérez, 1985, p. 197).

1. Aproximación al concepto de *curriculum*

El campo de la teoría curricular tiene una corta historia, pero también una sorprendente vitalidad. Como consecuencia de este constante desarrollo nacen nuevas perspectivas y continuas revisiones a los modelos anteriores, lo que contribuye a una gran riqueza y complejidad pero también a cierta confusión y ambigüedad. (Gimeno y Pérez Gómez, 1985). Desde la definición del *curriculum* como un programa estructurado de contenidos a su consideración como toda experiencia que tiene lugar dentro del marco escolar, pasando por *el proyecto cultural que la escuela hace posible* (Gimeno, 1988, p. 106), se delimita un campo excesivamente amplio.

¿Debemos renunciar a la diversidad y buscar acuerdos generalizados?, o por el contrario, ¿resulta necesario detenerse a analizar cada una de las distintas teorías del *curriculum*? Personalmente me inclino por la segunda opción. Y aunque no es mi intención, ni el objetivo de mi tesis, el detenerme a examinar en profundidad cada uno de los modelos contemporáneos de *curriculum*, me parece necesario trazar a grandes rasgos, en una breve panorámica el tema en cuestión. Primero, porque ayuda a comprender el contexto teórico donde se inscribe cada uno de los modelos de *curriculum* de educación artística que pasaré a describir más adelante; en segundo lugar, porque a partir de cada teoría curricular se construye el marco de referencia donde se inscribe el modo de abordar los problemas prácticos de la educación. De este modo, *las teorías curriculares se convierten en mediadoras entre el pensamiento y la*

acción en educación (Gimeno, 1988, p. 44).

Cómo destaca Gimeno (1988) cada teoría curricular va precedida de una serie de elecciones:

- Selecciona temas y perspectivas.
- Determina el papel a desempeñar por el profesor:
la profesionalidad del profesorado.
- Ofrecen una justificación a la práctica educativa.
- Influye sobre el formato que adopta el *curriculum*.

Cada una de estas elecciones no se toma al azar sino, al contrario, está cargada de significado, en tanto que responde a un modo global y a veces ideológico, de comprender la práctica educativa, de ahí que pueda hablarse de una auténtica metateoría (Gimeno, 1988). La agrupación y clasificación de esta diversidad curricular presenta, en la mayoría de los autores muchos puntos en común. Citaremos algunos ejemplos.

Eisner (1974) distingue una serie de concepciones curriculares que se basan respectivamente en: el desarrollo cognitivo, el *curriculum* como autorrealización, como tecnología, como instrumento de reconstrucción social y el *curriculum* como expresión del racionalismo académico. (cit por, Gimeno, 1988, p. 45).

Mc Donald (1975) establece los siguientes grupos entre los teóricos del *curriculum* (cit por Román y Díez, 1991, p. 115):

- Quienes consideran que la teoría curricular elaborada prescribe y guía.
- Quienes utilizan el *curriculum* como validación empírica de variables.
- Quienes usan la teoría como crítica.

Schiro (1978) diferencia las siguientes *ideologías* curriculares: una académica, apoyada en las disciplinas clásicas, la ideología de la eficiencia

social, aquella centrada en el niño y finalmente el reconstruccionismo social. McNeil (1981) distingue los enfoques: humanístico, reconstruccionista social, tecnológico y académico. (cit por Gimeno, 1988, p. 45). Pinar (1981) agrupa las diversas teorías del *curriculum* en tres supuestos: tradicionalistas, empirismo conceptual y reconceptualismo.

Los seguidores que se inscriben dentro del primer supuesto se basan en la obra de Tyler (1949). La motivación fundamental para quienes trabajan en el campo del *curriculum* se encierra en la frase: *servicio a los docentes*. Su trabajo se circunscribe al campo de los profesores y las escuelas, su intención es ayudar y guiar a aquellos, pero siempre desde posiciones institucionales. La efectividad del *curriculum* se mide comparando los comportamientos o conductas resultantes con los objetivos inicialmente propuestos.

Esta perspectiva, sin unidad temática, conforma una amplia zona de interés. Lo más destacable de este modelo radica en su experiencia de trabajo con personas directamente ligadas a la escuela.

Los autores que se incluyen dentro del segundo supuesto tratan de aplicar los métodos de las ciencias sociales a la teoría e investigación del *curriculum*. De hecho, la denominación genérica de *empiristas conceptuales*, responde a su utilización de los términos conceptual y empírico en el sentido en que lo hacen los científicos sociales.

Desde este punto de vista, la educación no es considerada como una disciplina en sí misma, sino un área para ser estudiada desde los análisis que aportan diferentes disciplinas. En general, su trabajo se relaciona con el desarrollo de hipótesis (conceptos previos) para ser comprobadas mediante una investigación empírica rigurosa y alcanzar, de este modo, a aplicaciones significativas dentro del campo de la educación. Mayoritariamente se apoyan en los estudios empiristas-conceptuales del sociólogo Merton.

Finalmente, el *reconceptualismo* tiende a considerar la investigación como un acto intelectual, a la vez que inevitablemente político. Precisamente, es el hincapié en lo político lo que diferencia la obra de estos autores de la de los

tradicionalistas o los empiristas conceptuales.

Existe un abandono consciente de la *mentalidad técnica*, al mismo tiempo que se hace una llamada de atención hacia la complejidad y la significación histórica y social de los puntos de discusión del *curriculum*. Se trata de ofrecer una *reconceptualización* de lo que es el *curriculum*, de cómo funciona y de cómo podría funcionar de un modo emancipatorio. La fenomenología y la teoría crítica de la sociedad son dos fundamentos básicos para una visión reconceptualista.

Kemmis y Carr (1988) describen ocho grandes tradiciones dentro de los estudios educativos y de la investigación curricular:

- *Estudios filosóficos*: centrados en descubrir la naturaleza del conocimiento y su papel en la vida política y la educación. Platon, y la mayoría de los filósofos griegos, representan algunos de los autores más relevantes.
- *Grandes teóricos de la educación* : Rosseau, Froebel, Dewey son sus máximos representantes. La convicción fundamental de estos pensadores era la necesidad de situar la educación, como un *proceso de acceso al saber* en el contexto, por una parte, de una teoría general de la sociedad y, por otra, de una teoría del niño. Siempre desde una perspectiva general, sin entrar en temas concretos.
- *Planteamiento fundamentalista* : después de la aportación de los grandes teóricos, el estudio de la educación entró en una fase de especialización. El conocimiento acerca de la educación tendía a convertirse en una serie de especialidades fragmentadas; hacia mediados del siglo XX aparecía el *curriculum* como campo destinado a aglutinar estas especialidades, mediante el mantenimiento de un enfoque práctico en la organización de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Estas especialidades, en rápido desarrollo, necesitaban proyectarse hacia el campo educativo; como resultado de este

movimiento surge el planteamiento fundamentalista.

Las instituciones encargadas de la formación del profesorado empezaron a impartir sociología, psicología, filosofía e historia como algo relevante para la educación. Como consecuencia de esta reflexión emergían a su vez la filosofía de la educación, la sociología de la educación y la psicología de la educación como independientes de las disciplinas que las impulsaron.

• *Teoría educativa :*

Entre 1960-1970 surge, en Gran Bretaña, la denominada *teoría educacional*. Como los fundamentalistas, otorgaba un importante papel en la teoría educativa a diferentes disciplinas, directa o indirectamente relacionadas con la educación. Sin embargo, intentaba añadir un enfoque común a la naturaleza del proceso educativo. Lo más destacable de este modelo es que los conocimientos procedentes de otras disciplinas suministren la justificación de la práctica educativa; y que el desarrollo de la teoría educativa aparezca tan íntimamente ligado a los progresos de dichas disciplinas, que no parezca posible de un modo autónomo.

De todas maneras, esta nueva situación coloca al conocimiento acerca de la educación en una disciplina por derecho propio. La práctica educativa se convierte en instrumental, una actividad técnica, mientras que la teoría educativa se hace cada vez más *pura* o académica.

• *Ciencia aplicada o perspectiva técnica :*

Durante el primer cuarto de siglo, en el mundo de la educación, fue muy notoria la influencia de Dewey y los progresistas; hacia 1960, con el inicio del movimiento curricular estadounidense, la situación cambia inevitablemente: el *curriculum* pasa a ser, en gran medida, una cuestión técnica.

Este concepto técnico de *curriculum* contenía ya la distinción entre la teoría y la práctica, de tal manera que se anticipaba ya el debate entre *ciencia pura* frente a *ciencia aplicada*; la *ciencia pura* o de consideración más elevada se desarrollaba como medio para legitimar el desarrollo del *curriculum* como

técnica. El texto curricular clásico: *Principios básicos de curriculum e instrucción* de Tyler, publicado en 1949, alcanzó pronto una gran influencia.

La obra de Tyler establecía :

...el *curriculum* era un medio para la consecución de unos fines determinados. Los fines de la educación, desde luego debían discutirse, a lo cual seguiría la definición de los objetivos, que a su vez daría lugar al desarrollo curricular. Una vez impartida la instrucción, se aplicarían métodos de medida educacional para la consecución de estos objetivos: en caso afirmativo, la instrucción habría tenido éxito; en caso contrario, sería preciso modificarla. (Carr y Kemmis, 1988, p.32).

El carácter distintivo de este modelo de *curriculum* se centra en su preocupación técnica y en la preparación de los maestros para la instrucción. De este modo, se dedica cada vez más tiempo y esfuerzo a la determinación de los contenidos específicos apartándose de cuestiones fundamentales de naturaleza educativa. Las cuestiones teóricas son sacrificadas en aras de las exigencias de orden técnico y por la necesidad de proporcionar materiales útiles a las escuelas y a los enseñantes.

• *La teoría de lo práctico :*

Lo práctico aparece en la teoría curricular en 1969, con la publicación del artículo de Schwab: "*Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum*". En este análisis, Schwab distinguió un enfoque teórico (fundamentalista, en la terminología empleada por Carr y Kemmis, 1988) y un enfoque práctico. En palabras de su autor, el enfoque teórico fragmentaba el *curriculum* como campo de conocimiento y como práctica. El práctico, por su parte, sitúa nuevamente el tema del *curriculum* en la escuela, en relación directa con la comunidad escolar, en general, y con el maestro, en particular: es necesario decidir el *curriculum* teniendo en cuenta las limitaciones de la práctica y las preocupaciones de la comunidad escolar.

• *El maestro-investigador :*

El movimiento del maestro investigador fue impulsado sobre todo por la figura de Stenhouse y el *Humanities Curriculum Project*. Sus rasgos más destacados se sitúan en devolver el protagonismo en la actividad curricular al profesorado, y en destacar la necesidad de tener en cuenta las limitaciones que emergen de la propia situación práctica.

El objetivo del *curriculum* es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que esta necesita hallarse arraigada en las ideas. El movimiento de desarrollo del *curriculum* es un ataque a la separación entre la teoría y la práctica. (Stenhouse, 1987a, p.27)

El *curriculum* es el medio por el que el profesor puede adquirir conocimientos y aprender sobre la naturaleza de la educación, en tanto que le capacita para verificar el resultado de las ideas en la práctica. El *curriculum* se convierte, así, en la herramienta que permite al profesor reflexionar sobre su propia experiencia de la enseñanza. Cambiar la práctica, desarrollar el *curriculum* y la formación del profesorado constituyen desde esta perspectiva tres aspectos indisolubles: no es la formación del profesorado la condición para desarrollar nuevos currículos y mejorar la enseñanza sino, más bien, un *curriculum* apropiado hará posible un cambio en la enseñanza y facilitará el desarrollo de conocimientos por parte del profesorado.

• *La tradición crítica :*

Frente al movimiento del profesor-investigador y al enfoque práctico, la tradición crítica incorpora la teoría social al *curriculum*. De este modo, la teoría curricular se convierte en un campo de conocimiento formado, no sólo, por concepciones sobre hechos y organizaciones educativas, sino también por

las ideas acerca de cómo las personas participan en tales hechos y organizaciones, cómo pueden aprender de ellos y cómo pueden colaborar a cambiarlos teniendo en cuenta lo aprendido.

Se postula que la práctica de la ciencia educativa no se puede derivar exclusivamente de la teoría... exige la participación en la investigación de aquellos cuyas prácticas constituyen la educación... implica a los enseñantes y puede implicar a los alumnos, los padres y los administradores escolares... las condiciones de su éxito radican en el mejoramiento de las prácticas educativas reales, la mejora de los conocimientos de quienes intervienen en el proceso educativo y la mejora de las situaciones en las cuales se desempeñan esas prácticas. (Carr y Kemmis, 1988, p. 186)

Gimeno (1988), por su parte, menciona cuatro interesantes orientaciones a la hora de abordar los modelos teóricos y las prácticas relacionadas con el *currículum*: el *currículum* como *exigencias académicas*, el *currículum* como *base de experiencias*, el *currículum* *tecnológico y eficientista* y finalmente, el *currículum* como *mediador entre la teoría y la práctica*.

A. El currículum como exigencias académicas:

El primer tipo de *currículum* se fundamenta en un listado de contenidos. La vigencia de este modelo está presente hoy dentro de diversas prácticas escolares; en especial, en el nivel de enseñanza secundaria. La propia presión social hacia *lo académico*, la organización del profesorado y la propia administración, favorecen este tipo de modelo.

El movimiento educativo americano de *vuelta a lo básico*, es decir, a los aprendizajes *fundamentales* relacionados con la lectura, la escritura y las matemáticas como reacción a la conciencia de fracaso escolar, refleja el peso de la presión académica; pero refleja también, una preocupación económica y política de recorte de gastos sociales y de educación, que caracterizó este contexto de recesión económica.

En nuestro país, aunque desde una tradición bien diferente, se aprecian también movimientos enfrentados entre aquellos que ven los programas de las disciplinas excesivamente cargados de contenidos, y aquellos, quienes, por el contrario, abogan por una educación que dé menos importancia a las disciplinas para centrarse más en lo que se refiere a las necesidades psicológicas y sociales de los individuos.

B. El curriculum como base de experiencias:

La preocupación por la experiencia e intereses del alumno está ligada, históricamente, a los movimientos de renovación de la escuela y tiene su base en las preocupaciones psicológicas, humanistas y sociales en la educación. El movimiento *Progresista* americano y el movimiento de la *Escuela Nueva* europeo rompieron la concepción monolítica de un *curriculum* centrado en materias, para dar lugar a diversas acepciones en consonancia con las finalidades educativas propuestas en cada modelo.

El *curriculum* se entiende como un conjunto de experiencias planificadas bajo la orientación de un centro escolar. De este modo, esta perspectiva inaugura una auténtica tradición educativa que hace hincapié en la importancia de los procesos psicológicos del alumno, en contraposición a los intereses sociales y a los de las propias disciplinas. Las necesidades del alumno, tanto desde el punto de vista de su desarrollo como de su relación con la sociedad, pasan a ser puntos de referencia en la configuración de los proyectos educativos.

Este modelo, que generalmente tiene su punto de referencia en los niveles más básicos del sistema educativo, plantea el interrogante de cómo garantizar la continuidad y la secuencia de las experiencias de aprendizaje. Afecta a los primeros niveles del sistema educativo, a la formación del profesorado y a la propia concepción de la profesionalidad docente. A medida que ascendemos de nivel, el peso de los contenidos especializados, correspondientes a las diversas parcelas del saber, adquiere mayor protagonismo en la organización y configuración del *curriculum*.

C. *El legado tecnológico:*

La teoría del *curriculum* de Tyler representa el ejemplo más significativo, y en cierto sentido, ha servido para establecer las bases de esta orientación. Para Tyler:

El desarrollo del *curriculum* es una tarea práctica, no es un problema teórico, cuya pretensión es diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial. El sistema debe ser diseñado para que opere de forma efectiva en una sociedad donde existen diferentes demandas y con unos seres humanos que tienen intencionalidades y preferencias... (cit. por Gimeno, 1988, p. 55).

De este modo, el *curriculum* aparece como el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados encargados de generar las experiencias apropiadas y cuyos efectos acumulativos puedan ser evaluables, garantizando así un sistema en constante revisión y facilitando las oportunas remodelaciones.

Johnson define el *curriculum* como aquel conjunto de objetivos estructurados que se pretende alcanzar, lo que significa, en resumen, plantear la dinámica medios- fines como esquema racionalizador de la práctica (cit por Gimeno, 1988).

Entendido en estos términos, el *curriculum* prescribe resultados, es decir, indica aquello que debe aprenderse y, por el contrario, no se ocupa de los medios con que conseguirlos, ni tampoco de las razones por las que debe aprenderse. El *curriculum* pasa a ser un objeto a manipular técnicamente, evitando tratar los temas más conflictivos -aspectos filosóficos, políticos, sociales y hasta pedagógicos- y sin discutir, siquiera, el valor y el significado de los contenidos.

La perspectiva tecnológica, burocrática o eficientista, modelo apoyado por la

burocracia institucional, y hasta no hace mucho tiempo por la administración educativa, la inspección y la formación del profesorado, organiza y controla el *curriculum* y lo impone al profesorado como modelo de racionalidad para la práctica educativa.

D. *El curriculum como puente entre la teoría y la acción:*

En la historia de la Didáctica, el estudio de la práctica escolar se ha desarrollado, clásicamente, fragmentando el proceso global de la *enseñanza-aprendizaje*: separando contenidos de métodos, enseñanza de aprendizaje, contexto escolar de contexto político-social. La perspectiva curricular centrada en la relación *teoría-práctica* reclama un análisis global de los diferentes aspectos relacionados con el problema de la educación.

La enseñanza, y el *curriculum* como concreción de la misma, están históricamente localizadas, son actividades sociales y tienen un carácter político (Carr y Kemmis, 1988). Pero el *curriculum*, además de un conglomerado cultural, social y político, más o menos organizado, constituye una cuestión práctica, pues los problemas de la realidad educativa que se plantea son una cuestión *fundamentalmente* práctica.

Así, para Kemmis (1986, cit por Gimeno, 1988), el problema fundamental con la que se enfrenta la teoría curricular, es la de ofrecer la forma de armonizar una doble cuestión: la relación entre la teoría y la práctica por un lado, y, por otro, entre la sociedad y la educación.

Elaboraciones como la de Stenhouse, Reid, Schwab o Walker conducen hacia la perspectiva de comprender la teoría curricular como un proceso de interrelación entre dos campos de significado: *las intenciones*, teorías o ideas educativas; y *la realidad*, las condiciones de la práctica educativa. Ahora bien, esta perspectiva teórica cuyo fin principal podría resumirse en proporcionar *orientación a la acción educativa*, posee también un *carácter vago, problematizador más que facilitador de una sencilla tarea* (Gimeno, 1988, p. 63). Para alcanzar, realmente, su objetivo de convertirse en un modelo alternativo de *curriculum* necesita resolver dos cuestiones: primero, un

problema epistemológico, *¿qué se entiende por orientación teórica de la acción?* (Gimeno, 1988, p.63). Y en segundo lugar, ser capaz de salvar su dificultad de ejecución, de lo contrario *el puente entre las intenciones y la realidad* del que habla Stenhouse (1987a, p. 27) se podría convertir en un puente en el vacío y esta orientación curricular en una *teorización de altura* (Carr y Kemmis, 1988, p. 28), es decir, una teoría que *pretende dirigir la práctica*.

Por lo que se refiere a la Educación artística, Eisner (1972) describe tres grandes orientaciones de *curriculum*.

La primera, *programas centrados en actividades productivas*, es quizá la de uso más generalizado en las escuelas. Los alumnos utilizan materiales artísticos para realizar sus trabajos de arte. El profesor plantea una cuestión o tema que servirá de base a dichos trabajos. Este tipo de *curriculum* hace hincapié en la relación que existe entre la parte productiva del aprendizaje y la parte expresiva, al entender que ayuda a los alumnos a exteriorizar sus sentimientos e ideas a través de las formas visuales que ellos mismos crean.

Un segundo tipo, también de carácter productivo, lo constituye el *curriculum orientado hacia los aspectos formales del arte visual*. Este tipo de aproximación ha sido común en Escuelas de Diseño como la Bauhaus en Alemania y el Instituto de Diseño de Chicago.

El tercer tipo de orientación es aquel que *se centra en el aspecto humanístico del arte*; destaca la función y usos del arte en la sociedad y a través del tiempo y la relación entre cada sociedad y el contenido-forma de las obras de arte. La parte productiva de estos programas se usa, generalmente, como instrumento para llegar a un entendimiento del arte y de la cultura. Las actividades de aprendizaje, en forma de análisis críticos, debates y lecturas, se desarrollan para ayudar a los alumnos a comprender y apreciar el arte como un hecho individual y social.

Feldman (1982) describe cuatro tipos de *curriculum* artístico. Raramente estas tipologías se encuentran en forma pura sino que en la práctica acostumbran a

aparecer de modo mixto. Estos cuatro enfoques podrían clasificarse como: *curricula basados en las técnicas artísticas, en concepciones psicológicas, en concepciones antropológicas e históricas y en concepciones estéticas.*

Los modelos basados en las técnicas artísticas, fuertemente arraigados en la mayoría de las escuelas, parten de la concepción clásica del arte como técnica, como acción de producir.

El modelo de *curriculum técnico* basado en una concepción del arte como desarrollo de destrezas y técnicas artísticas, fue utilizado ampliamente por las academias europeas del siglo XIX. Ahora bien, el fin primordial de estas escuelas era que los estudiantes llegasen a convertirse en artistas y para ello les enseñaban la gramática y la sintaxis del lenguaje artístico. Hoy día, con la educación general y obligatoria, el dominio de la técnica como objetivo educativo olvida importantes aspectos del aprendizaje artístico, como el expresivo, el crítico o el histórico cultural.

Dentro de las *concepciones psicológicas del curriculum* de arte hay que distinguir tres modelos: el modelo clínico, el modelo desarrollista o cognitivista y el modelo catártico o liberador.

El *primero* considera la Educación Artística como un instrumento de diagnóstico psicológico. Así, las producciones artísticas de los niños no son consideradas desde el punto de vista del arte, sino que su propósito fundamental es descubrir lo que el dibujo o la pintura revela sobre la propia imagen del niño y su relación con los demás y el entorno que le rodea. Parte de una concepción muy libre del arte como cualquier cosa que manifieste contenidos -ideas, sentimientos- de la persona.

El *segundo* modelo relaciona la actividad artística con las diversas etapas del desarrollo mental que han sido descritas por autores como Piaget, Bruner, y otros. El análisis psicológico proporciona datos interesantes sobre las etapas de desarrollo mental y emocional del individuo, así como acerca del modo en que se adquieren los conceptos de espacio, tiempo, tamaño o cantidad. En resumen, este modelo utiliza el arte para analizar el desarrollo mental del niño.

La cuestión entonces se centra en determinar si, el interés de los psicólogos por conocer el desarrollo evolutivo se corresponde con el interés de los educadores de arte en aprender sobre el ser humano y el mundo a través de contemplar y hacer arte o, si se prefiere, por medio de la reconstrucción estética de la realidad. Con respecto a este aspecto Feldman (1982) afirma:

El *currículum* artístico se beneficia muy poco de la demostración de Piaget de que los niños creen que un vaso alto y estrecho lleva más agua que uno ancho y bajo. Para nosotros el hecho de que el dibujo de un niño acentúe la verticalidad más que la representación horizontal de la cantidad volumétrica es interesante; aunque no nos sentimos realmente inclinados a verlo únicamente como una evidencia de madurez intelectual o a una preparación para el pensamiento operacional concreto. De hecho, la reconstrucción que el niño hace de la realidad puede ser estéticamente valiosa aunque cometa errores en la estimación del tamaño o la cantidad. De ahí, que no siempre resulte fácil aplicar los desarrollos de la psicología cognitiva a la educación artística (p. 27).

Finalmente, el *tercer* modelo psicológico que parte de la concepción del arte como una experiencia de catarsis, se basa en la observación generalizada de que las personas se sienten mejor después de que han descargado sus emociones en el transcurso del hacer artístico. Como consecuencia, los educadores de arte pueden afirmar que la experiencia artística provoca un equilibrio único en el individuo, pero esto nos servirá de muy poco a la hora de plantear la educación artística para niños, adolescentes y gente sin especial experiencia estética. Cómo señaló acertadamente Dewey, el proceso artístico es resultado de un método intencionado, la resolución de un problema donde los instrumentos están constituidos por los materiales artísticos y estéticos.

La tercera categoría *-concepciones antropológicas e históricas-* se aleja del *currículum* de arte como una secuencia de actividades técnicas o como un

tipo de actividad que se ajusta o se desvía de las pautas de desarrollo psicológico, para dirigirse hacia el estudio de la historia de la humanidad a través del arte.

El *curriculum* antropológico está interesado en el estudio de los orígenes artísticos y obliga a los profesores y a los alumnos a examinar los contextos físicos y sociales, así como la producción artística llamada primitiva. La antropología es especialmente útil porque nos ofrece la evidencia de la creación artística en una variedad de culturas.

Este *curriculum* tiene un especial significado en una sociedad multirracial y multiétnica, y su estructura curricular ha de reconocer:

- La variedad de tradiciones de nuestro arte y otras etnias.
- Generar valores educativos dentro del contexto de las artes.
- La necesidad de dominar los instrumentos necesarios, las destrezas y los lenguajes del arte.

De este modo, se propone que una lección de educación artística puede empezar con el examen de algo y no únicamente con actividades de producción y expresión artística del niño. La historia del arte y la antropología ofrecen un fascinante cuerpo de imágenes e ideas que debería ser tenido más en cuenta a la hora de diseñar las actividades y conocimientos que componen el *curriculum* de educación artística.

El punto de partida del *curriculum estético* es la experiencia estética. La educación estética presupone una profunda y auténtica comprensión del arte, analizando con los alumnos obras de arte específicas y enseñándoles a descubrir sus significados.

Cada trabajo de arte, sin tener en cuenta su calidad, puede ser considerado como un juego de señales escritas en un código que provocan en quienes lo ven y oyen sentimientos, pensamientos y comportamientos determinados. (Feldman, 1982, p. 36).

MODELOS CURRÍCULARES DE EDUCACION ARTISTICA EN ORDEN
CRONOLOGICO

Read, 1943	Auto-expresión	Observación	Apreciación
Robertson, 1963	Expresión directa y espontánea de los sentimientos		Objetivo, estudios intencionados para explorar posibilidades
Read, 1967 Allison, 1973, 1974	El niño como artista		El niño como consumidor de arte
Eisner, 1972a	Productivo	Crítico	Cultural
Schools Council, 1978	Técnico	Visual	Conceptual
Barret, 1979	Sintético	Operacional	Conceptual
Schools Council, 1981	...Registrar... Objetivo	...Analizar... Objetivo	...Expresar... Subjetivo ...Comunicar...
Gentle, 1981	Control externo		Control interno
Allison, 1982	Expresivo-productivo	Analítico-crítico	Perceptivo Histórico-cultural
Informe Gulbenkian, 1982 DES, 1984	Participación		Apreciación

Fig.4.1 . Modelos curriculares de Ed. Artística. (Figg, 1989, p. 39)

Reconocer la importancia de la estética en la educación artística equivale a reconocer que el hecho artístico posee componentes intelectuales, emocionales y de comportamiento. El *currículum* estético se centra en la percepción de la relación entre forma y experiencia, y de este modo, vincula el aspecto afectivo -experiencia, sentimiento- y el cognitivo -análisis de las formas- del aprendizaje.

Figg (1987) propone (fig., 4.1) una clasificación de los modelos curriculares más representativos en la historia de la Educación Artística, atendiendo a tres componentes esenciales:

- Elementos técnicos, visuales y conceptuales
- Apreciación y participación
- Experiencias subjetivas y objetivas.

A partir de esta revisión, la autora propone que cualquier estructura curricular debe respetar el equilibrio entre estos tres componentes.

Marín (1992) identifica cinco modelos metodológicos básicos en el desarrollo de la enseñanza de las artes visuales.

En el primer modelo, método de aprendizaje artístico denominado *estudio de taller*, quien enseña no es un profesor sino un profesional, un artista, que trabaja en su oficio. Responde a la afirmación: *quien quiere aprender a pintar acude al estudio de un pintor para, observando y ayudando al que sabe, aprender, él mismo, a hacerlo.*

El segundo modelo, denominado *renacentista-académico* pretende el dominio del dibujo realista, a través de la copia o imitación del modelo natural. La actividad escolar característica de éste método es la copia de láminas, que ha sido ampliamente usada durante décadas.

El método académico de enseñanza del dibujo, fue el primer método de enseñanza de las artes plásticas que se configuró como tal método didáctico. La característica más destacable, radica en su propósito, no tanto de enseñar un oficio, como de proporcionar los conocimientos necesarios para preparar a un buen artista. Así, el objetivo final del aprendizaje artístico consiste en

dibujar correctamente imitando la naturaleza.

El tercer modelo busca dominar expresivamente el punto, la línea, el plano, la textura y el color, como fundamento de la pintura, la escultura y el diseño. Vassily Kandinsky es su verdadero sistematizador. Las contribuciones de Klee, Itten, Moholy-Nagy, Albers, etc., matizan, aplican y desarrollan las ideas de Kandinsky y configuran una unidad de pensamiento, que es la que ha generado el modelo denominado *sistema de la Bauhaus*.

La Bauhaus ha influido profundamente en los métodos de enseñanza de las artes plásticas hoy en día. En síntesis las dos grandes aportaciones de la Bauhaus pueden resumirse en: una nueva estructura conceptual, una nueva teoría de la pintura, de sus fines y elementos, y un ejercicio fundamental: la exploración, investigación o sensibilización. El aprendizaje de la plástica como proceso de investigación, es la influencia más notable de este modelo.

El cuarto modelo, *el espontáneo-creativo*, pretende desarrollar la creatividad, sensibilidad y autoestima del alumno favoreciendo, principalmente, el desarrollo evolutivo del dibujo espontáneo infantil. Para autores como Read o Lowenfeld, la educación artística no pretende tanto que la persona aprenda a hacer arte como que a través del arte aprenda a ser persona.

Por último, *el modelo ecléctico*, combina partes o elementos de cada uno de los métodos anteriores, y aparece en la actualidad como el modelo más generalizado en la práctica escolar.

Aproximarse a la comprensión de la naturaleza del *currículum*, sin recorrer - aunque sea de un modo general- las etapas más significativas del desarrollo de la teoría curricular nos parece imposible. No podemos entender ningún significado del término sin conocer los contextos en los que se elabora y se desarrolla. Con frecuencia se ha considerado el *currículum* como algo establecido fuera del marco escolar, simplemente como la organización de *lo que debe ser aprendido* o lo que el profesor *tiene que enseñar*. Sin embargo, la comprensión del término *currículum*, diseño de *currículum* -y aún, la teoría

curricular-, constituye una cuestión problemática y en su debate se centran la mayoría de los estudios educativos contemporáneos de carácter general.

El problema central -y la riqueza- de este campo es que no existen acuerdos generales, decisiones tomadas unánimemente. Las diferentes concepciones y perspectivas son fruto de las opciones que se toman al acotar el término. Es evidente que no pueden encontrarse respuestas sencillas, ni aceptadas universalmente sobre la configuración, diseño, puesta en práctica del proyecto educativo y socio-cultural de la escuela. Es evidente que no existen fórmulas mágicas a la hora de afrontar los problemas y las tareas de la educación.

Una vez hecha esta anotación, retomaremos el tema del significado del *curriculum* desde una perspectiva operativa y puntual. Para autores como Kemmis (1988) o Gimeno (1992) cuestiones como: *¿qué es el curriculum?*, (p.27) o *¿existe una definición de qué es el curriculum?* (p.169), constituyen interesantes focos de debate.

Los teóricos suelen contestar a este tipo de preguntas con una definición, o una revisión de las definiciones más representativas e innovadoras, desde la perspectiva que ellos mismos defienden. Ofrecer una definición aceptada universalmente resulta imposible (Gimeno, 1992)... pero, en todo caso tal requerimiento significaría entrar en contradicción con la complejidad propia de la naturaleza del término.

Los aspectos fundamentales del *curriculum* se expresan en el interrogante *¿qué debemos enseñar?* (Gimeno, 1992). Consciente o inconscientemente, las perspectivas curriculares varían en la medida que se modifican las ideas sobre lo que la educación significa. La escolaridad y la enseñanza no han tenido siempre los mismos contenidos, ni se ha entendido de la misma forma a través del tiempo. Lo que en un momento determinado se consideran contenidos legítimos de la enseñanza refleja una visión del alumno, de la cultura y de la visión social de la educación, aglutinando no sólo la historia del pensamiento educativo, sino la relación entre escuela y sociedad. Las teorías

sobre el *curriculum* expresan cambios sociales e históricos; lo que se enseña expresa los valores y funciones que la escuela transmite y desempeña en un contexto histórico y social concreto. Olvidar o despreciar este aspecto significaría cometer el error que señala Kemmis(1988): *comprender el curriculum, exclusivamente, desde el entorno y la visión de nuestro presente*. (p. 44) y constreñir la naturaleza del término.

No es fácil encontrar respuestas indiscutibles y de validez universal en la pregunta qué enseñar. Como hemos intentado mostrar, al esbozar una panorámica de los modelos contemporáneos más significativos, autores distintos ofrecen respuestas distintas. Shubert (1986, cit por Gimeno, 1988) señala como acepciones más comunes del término *curriculum*:

- *el curriculum como conjunto de conocimientos o materias a superar por un alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza.*
- *el curriculum como programa de actividades planificadas, debidamente secuenciadas y ordenadas metodológicamente.*
- *el curriculum como resultados pretendidos de aprendizaje.*
- *el curriculum como instrumentación concreta que hace un sistema social determinado de la educación y de la escuela, a través de sus contenidos, valores y actitudes.*
- *el curriculum como experiencia a través de la cual pueden desarrollarse los alumnos.*
- *el curriculum como tareas y destrezas a ser dominadas, en la formación profesional y laboral, en particular.*
- *el curriculum como reconstrucción social proporciona los contenidos y los valores requeridos para que los alumnos lleguen a ser capaces de mejorar la sociedad en la que viven.*

Aunque, como afirma Stenhouse (1987b), ninguna definición de *curriculum* resulta completamente satisfactoria, en la medida en que sus aspectos prácticos, más representativos, escapan a tales consideraciones, no cabe duda que las aportaciones de cada una de ellas ayudan a delimitar un campo de estudio tan amplio y complejo. En este sentido, la mayoría de las definiciones parece coincidir -explícita o implícitamente- en tres rasgos generales:

- el aspecto social: función social y/o contexto social
- idea de proyecto o plan educativo
- expresión formal y material: el formato del *curriculum*.

La relevancia, estructura y consideración de estos tres componentes definirán cada uno de los modelos. Así encontramos desde acepciones restringidas del término a contenidos o resultados de aprendizaje predeterminados o la relación entre ambos (*modelo medios-fines*, utilizando la terminología de Stenhouse), a otras que intentan incluir aspectos más amplios de la situación escolar. Así, conceptos como el de *curriculum* oculto (Apple, 1986; Jackson, 1991; Torres, 1991), destacan el aspecto social y político del *curriculum*.

En general, como señala Kemmis (1988), en torno a la conceptualización del término *curriculum* se observa, en la actualidad, un movimiento de flexibilidad y de expansión que va desde los iniciales *contenidos impartidos* hacia perspectivas que engloban -o intentan englobar- todos los aspectos de la situación de enseñanza/ aprendizaje.

En resumen, el *curriculum* comprende una gran variedad de prácticas en las que se expresa y concreta, necesita adaptarse a multitud de contextos y es influido por diversos factores: fuerzas sociales, marco organizativo, prácticas e ideas pedagógicas, profesores, ambientes de aula, materiales didácticos..., por esta razón la respuesta que, a la práctica educativa, da cada *curriculum* es una respuesta concreta, pero no es la única, caben muchas respuestas posibles...

Antes de terminar nos gustaría todavía plantear una última cuestión: ¿puede la teoría curricular ayudar a modificar la práctica?. Y si es así, ¿de qué modo puede hacerlo?. Con relación a la primera pregunta nos gustaría destacar algunos aspectos interesantes -en la medida en que invitan a la reflexión- recogidos de la obra de Gimeno (1992):

Si solicitamos a un grupo de especialistas que elaboren un proyecto de *curriculum*, pondrán en el papel las aspiraciones más loables y razonables desde su punto de vista. Todo ello bien fundamentado y ordenado, pero no se atreverán a decir que, bajo las condiciones reales de trabajo de los centros escolares y de los profesores, se podrá hacer poco de lo que se dice. Tal vez ese desajuste en políticos y especialistas se deba a que carezcan del conocimiento de la práctica concreta....

... ¿qué país se arriesgaría a poner en su *curriculum* oficial aquello que realmente se hace en las escuelas -y en las universidades-...

... los proyectos sustituyen el significado de la práctica, ocultando la realidad. Si se quiere saber lo que es verdaderamente la educación, convendría mucho más analizar las prácticas en el aula que detenerse demasiado en un discurso... (pp 156-157).

Y continúa Gimeno diciendo que si la práctica dependiese de las propuestas que se hacen, sería muy fácil mejorarla y cambiarla. La historia, por desgracia no confirma esa tesis. La teoría curricular se ha desarrollado de un modo importante, la calidad de la enseñanza no ha mejorado significativamente.

Desde la perspectiva de profesores de educación artística -no especialistas en teoría educativa ni didáctica general- el problema central del *curriculum* radica, como afirma Stenhouse (1987a), en el cambio de la práctica educativa; una práctica que no es abstracta sino que tiene unos actores y se desenvuelve en unas circunstancias concretas. La cuestión entonces es: ¿cómo la investigación curricular o un modelo concreto puede mejorar dicha práctica?. ¿Cómo es posible *salvar el vacío que se abre entre nuestras*

intenciones educativas -lo que nos gustaría hacer- y *la realidad* -lo que realmente hacemos-? (Stenhouse, 1987a). El campo del diseño del *curriculum* representa la más importante tentativa en este sentido. El diseño de un modelo de *curriculum* es un instrumento que guía la práctica, que permite trasladar efectivamente propósitos o concepciones educativas a un contexto escolar concreto: a una práctica real.

Para Gímeno (1992), el diseño es fundamental para la articulación de la vertiente operativa de un *curriculum real*, llamado también *en la acción* :

La actividad de diseñar el *curriculum* se refiere al proceso de planificarlo, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Desde las declaraciones de finalidades hasta la práctica es preciso planificar los contenidos y las actividades con un cierto orden para que haya continuidad entre intenciones y acciones. (p. 224).

Como señala Eisner (1979), en el campo educativo, como en el del arte, no es posible dar fórmulas universales y perfectas que garanticen el éxito; sin embargo se pueden proporcionar conocimientos y estructuras explicativas que ayuden a resolver problemas y plantear nuevas posibilidades. En este mismo sentido se expresa Schön (1992) para quién las actividades de diseño se apoyan en conocimientos diversos sobre qué son y cómo se comportan determinadas realidades. El que diseña, establece un diálogo con la realidad sobre la que actúa, reflexiona sobre ella, configura un problema, distingue sus elementos, elabora estrategias de acción o configura modelos... su respuesta es una creación singular, como singular es la situación a la que debe responder. No es la única respuesta válida.

El diseño implica complejidad y síntesis, un proceso de búsqueda hacia una meta que no es posible determinar anticipadamente. ¿Significa esto que el diseño no puede aprenderse?. Por supuesto que no, aunque los resultados no pueden predecirse, es posible aprender modos de proceder, descripciones explícitas sobre cómo iniciar un diálogo reflexivo, los rasgos

esenciales de un proceso de búsqueda de una nueva realidad.

Para Stenhouse (1987a), el diseño de un *curriculum* ha de proporcionar como mínimo una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. En este sentido, debe ofrecer:

A. En cuanto a proyecto:

1. Principios para la selección de contenido: ¿qué es lo que **debe** aprenderse y enseñarse?
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: ¿cómo debe aprenderse y enseñarse?
3. Principios acerca de la adopción de decisiones **relativas a la** secuencia.
4. Principios en función de los cuales diagnosticar los puntos **fuertes y débiles** de los estudiantes individualmente considerados y **diferenciar** los principios generales 1, 2, 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a investigación:

1. Principios con los que estudiar y evaluar el progreso **de los** estudiantes.
2. Principios con los que estudiar y evaluar el progreso del **profesor**.
3. Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el *curriculum* en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a **alumnos**, ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes **contextos y** sobre diversos alumnos y comprender las causas de variación.

C. En relación con la justificación:

Una formulación de la intención o finalidad del *currículum* que sea susceptible de examen crítico.

Para Lundgren (1983, cit por Kemmis, 1988), un diseño de *currículum* debe incluir:

- Definición del código: conjunto de principios según los cuales se llevan a cabo la selección, organización y los métodos de transmisión.
- Selección de contenidos y de objetivos para la reproducción social, es decir, conocimientos y destrezas que la educación ha de transmitir.
- Organización del conocimiento y las destrezas
- Indicación de los métodos relativos a los contenidos que deben ser enseñados.

Eisner (1979) sugiere que el diseño de un *currículum* debe considerar las siguientes dimensiones:

- Finalidades educativas
- Contenidos
- Tipos de oportunidades de aprendizaje
- Organización de las oportunidades de aprendizaje
- Organización de las áreas de contenido
- Modo de presentación y modo de respuesta
- Tipos de procedimientos de evaluación

Gimeno (1992), por su parte, destaca una serie de operaciones básicas a la hora de realizar el diseño de un *currículum*:

- a. Pensar o reflexionar sobre la práctica antes de realizarla.
- b. Considerar qué *elementos* intervienen en la configuración de la experiencia que han de tener los alumnos, de acuerdo con la peculiaridad del contenido curricular abarcado.
- c. Representar las *alternativas* disponibles: experiencias previas,

modelos metodológicos, diseños realizados por otros.

d. *Prever* en la medida que sea posible el curso de acción que se debe tomar.

e. Anticipar las *consecuencias* posibles de la opción elegida en el contexto en que se actúa.

f. *Ordenar los pasos* que dar, conocedores de que habrá más de una posibilidad.

g. Delimitar el *contexto*, considerando las *limitaciones* con las que haya que contar, analizando las *circunstancias* reales en las que se actuará; tiempo, espacio, organización de profesores, alumnos, materiales, medio social, etc.

h. Determinar o proveer los *recursos* necesarios.

En resumen, la educación, el *curriculum* y la práctica educativa son procesos de naturaleza compleja que no pueden ser simplificados a riesgo de sacrificar su esencia. Las ideas e intenciones -los proyectos- educativos deben extraerse del conocimiento, análisis y consideración de la práctica; y deben volver a ella para poder ser contrastados y valorados. En este sentido, el diseño de un modelo curricular no puede ser una prescripción ni una relación cerrada y exhaustiva de métodos y objetivos de aprendizaje. Al contrario deberá plantearse como una hipótesis susceptible de ser experimentada; *una propuesta tentativa singular para un contexto, para unos alumnos, apoyada en principios interpretables y abiertos* (Gimeno, 1992, p. 240).

2. Modelos curriculares de Educación Artística.

Hemos intentado considerar, en el apartado anterior, aquellas cuestiones, en torno a la naturaleza del *curriculum*, que nos parecen más significativas con relación a la Educación Artística, siempre desde nuestra propia perspectiva.

La cuestión ahora es analizar, aquellos modelos curriculares que nos puedan servir como base a la hora de establecer nuestra propuesta.

Del mismo modo que hubiera sido imposible una fundamentación sólida sin referirse a los desarrollos teóricos contemporáneos sobre el *arte* y la *educación* que más han pesado sobre nuestro concepto de Educación Artística, tampoco habría sido posible proponer un modelo de diseño curricular, entendido como un instrumento que guía la práctica, sin detenernos a considerar aquellos desarrollos contemporáneos más significativos.

Ahora bien, antes de pasar a analizar tales aportaciones, deberíamos dejar claro que no estamos proponiendo la idea de *fórmulas universales*, ni de que solo sea posible una única respuesta válida. Como destaca Eisner (1972), es necesario ofrecer alternativas para que cada profesor pueda encontrar la mejor respuesta al difícil problema de educar.

Que programa de arte es mejor depende de lo que se valore en la Educación artística... La cuestión esencial en la planificación del *curriculum* es la de considerar las limitaciones y posibilidades de cada uno de ellos, y de sopesar cuál puede ser el más productivo en el contexto de una escuela concreta. Cuando se admite la existencia de distintas alternativas hay menos posibilidades, creo yo, de hacerse dogmáticos sobre cuál es el mejor *curriculum* de arte. Cuando las alternativas se conocen y consideran, el profesor ejerce un nivel de competencia distinto al de defender un punto de vista particular. (p.171)

2.1. Modelo curricular de Chapman:

En opinión de Chapman (1978) un *curriculum* consiste básicamente en un documento escrito donde se recogen los fines o los objetivos educativos y los modos y medios necesarios para alcanzarlos:

No se intenta hacer una descripción pormenorizada de las actividades de clase, sino que más bien está diseñado para presentar una concepción general o filosofía de la educación artística, los fines del aprendizaje artístico y los contenidos que van a ser incluidos en el programa (p.117).

En esta misma obra, *Approaches to Art in Education*, afirma Chapman que la Educación Artística debería basarse en dos principios fundamentales:

Primero, ayudar a los niños a sentar las bases para un aprendizaje independiente del arte, es decir *aprender a aprender sobre el arte y a través del arte* (Chapman, 1978), a lo largo de toda su vida.

Segundo, desarrollar la comprensión de la relación de continuidad que existe entre sus propias experiencias e intentos expresivos y las obras de los artistas profesionales. Y sobre el valor social de las formas visuales.

La autora establece, además, un paralelismo entre los propósitos de la educación artística y las funciones más sobresalientes de la educación general. Realización personal, conocimiento del patrimonio artístico y aspectos sociales del arte, se perfilan como los tres grandes objetivos de la educación artística. En este sentido, los programas de arte han de contribuir a la realización personal del alumno, por medio de experiencias creativas de arte, centradas en la vida y el mundo inmediato del niño. El descubrimiento del patrimonio artístico le conducirá a comprender el arte como una forma cultural significativa.

Finalmente, la concienciación del papel del arte en la sociedad se convierte en esencial, si esperamos de nuestros alumnos que sean capaces de emitir juicios y valoraciones estéticas sobre el medio ambiente que les rodea. En

otras palabras, el encuentro del niño con el arte debería estar lleno de significado personal, ser auténtico como arte y relevante para la vida.

RESPUESTA PERCEPTIVA: FASES Y MÉTODOS

Percibir cualidades de las formas visuales	<p>Apreciar cualidades básicas Construir percepciones multisensoriales Explorar simbolismos y significados Darse cuenta del significado de cada contexto</p>
Interpretar cualidades como fuente de sentimientos	<p>Adquirir un vocabulario adecuado Desarrollar la empatía y el distanciamiento físico. Investigar y reflexionar Sintetizar</p>
Valorar el significado de la experiencia perceptiva	<p>Conceptos y criterios Fidelidad en las formas naturales y orgánicas Limitaciones formales, valores morales Expresividad y originalidad Comunicación y utilidad</p>
	<p>Métodos Inductivo Deductivo Empático Interactivo</p>

Fig. 4.2. Respuesta perceptiva (Chapman, 1978, p.90).

Ahora bien, determinar aquellas categorías de contenidos consideradas básicas, hace necesario desarrollar una nueva estructura teórica que permita identificar los conceptos artísticos que deben ser tenidos en cuenta. En términos generales, Chapman (1985), describe el hecho artístico como un proceso de interacción, donde una persona entra en relación con un material, objeto o suceso en un contexto determinado, tomando en tal interacción el

papel de creador *-proceso de creación-*, receptor de arte *-respuesta perceptiva-*, o ambos.

Si el arte adquiere, para los niños, un significado pleno cuando lo experimentan desde la doble perspectiva: expresión y respuesta; si los objetivos educativos definidos son: la realización personal, la comprensión del patrimonio artístico y el conocimiento del papel del arte en la sociedad.... entonces, estos deberían enfocarse teniendo en cuenta ambos modos de experiencia artística-*expresión y respuesta* - y sobre la base de los procesos humanos que participan en ellos.

Resulta fácil comprender que en el marco curricular propuesto (fig. 4.3) los objetivos de la educación artística aparezcan organizados en torno a estas dos fases fundamentales: expresión y respuesta artística. Las figuras 4.2 - respuesta perceptiva- y 2.1 -proceso artístico- sintetizan básicamente los aspectos más importantes que ambos procesos poseen para el ámbito del arte.

De este modo, generar ideas, elaborarlas y utilizar adecuadamente los materiales, en lo que se refiere al aspecto expresivo; y percibir, interpretar y juzgar formas artísticas, para el aspecto perceptivo, constituyen los elementos sobre los que se articula el mencionado marco curricular. Los objetivos y propósitos se han establecido de forma paralela -con base en esta doble perspectiva- y con el fin de resaltar la continuidad entre el trabajo de la experimentación artística del niño y el trabajo de los profesionales del arte.

2.1.1. Principales objetivos

- *Realización personal a través del arte:*

Para estimular la realización personal a través del arte, los niños necesitan aprender que el esfuerzo por expresar y responder a las formas visuales, puede ayudarle en su vida.

MARCO CURRICULAR PARA LA EDUCACION ARTISTICA

Funciones de la Educación General

Facilitar la realización personal
Transmisión de la herencia cultural
Desarrollo de la conciencia social

Propósitos de la Educación Artística

Respuesta personal y expresiva
Ser consciente de la herencia artística
Descubrir el papel del arte en la sociedad

OBJETIVO: EXPRESIÓN PERSONAL Y RESPUESTA

Los niños deberían aprender distintas maneras de:

elaborar ideas propias para conseguir una expresión personal por medio del arte.
perfeccionar sus ideas para la expresión visual
usar medios artísticos para plasmar sus intentos expresivos

percibir las cualidades notorias y sutiles
interpretar los significados de aquello que perciben
decidir sobre el valor de sus experiencias

OBJETIVO: SER CONSCIENTE DE LA HERENCIA ARTISTICA

Los niños deberían aprender como los miembros de una comunidad artística:

generan ideas para su trabajo
usan cualidades visuales en su expresión
usan medios y materiales

perciben y describen el arte
examinan trabajos de arte
valoran los trabajos de arte

OBJETIVO: DARSE CUENTA DEL PAPEL DEL ARTE EN LA SOCIEDAD

Los niños deberían aprender como gente de nuestra cultura y de otras:

originan formas artísticas
usan cualidades visuales para expresar sus
creencias
utilizan medios y materiales para expresar
valores sociales

perciben y describen el arte
examinan trabajos de arte
valoran trabajos de arte

Los niños disfrutaban manipulando los materiales de arte e incluso sin ningún tipo de ayuda o guía; de hecho, son capaces de producir de un modo espontáneo o casual, obras que poseen un auténtico contenido expresivo. Sin embargo, la mera actividad y los éxitos casuales no son una prueba de aprendizaje.

Conseguir realizar un trabajo de arte con un contenido artístico, expresivo y personal, no es desde luego una tarea fácil. Si este es nuestro objetivo, las actividades de producción no han de centrarse tanto en ofrecer una lista interminable de experiencias en técnicas, medios o materiales, como en ofrecer la oportunidad de establecer un auténtico diálogo con los elementos y materiales artísticos, a fin de ayudar a comprender la esencia del lenguaje del arte.

De hecho, una de las características más sobresalientes del arte está en su capacidad de *hacer visibles* a nuestros sentidos emociones, ideas, fantasías y sentimientos. Ahora bien, pocos niños poseen, por naturaleza, los conocimientos y habilidades necesarias para conseguir expresarse fácilmente; por eso es necesario crear un ambiente de trabajo que les estimule y ayude en esta búsqueda. Conseguir una realización personal por medio de la creación -o una auténtica expresión artística- en los niños necesita de un profesional -profesor- preparado y sensible capaz de hacerles comprender las etapas fundamentales del proceso artístico: el desarrollo de ideas, fantasías y sentimientos para la expresión artística, el descubrimiento de las cualidades visuales para expresarlas y la utilización de los materiales de un modo expresivo.

La respuesta a las formas visuales pueden constituir también un proceso activo y creativo, siempre y cuando dé cabida a la reflexión de porqué una forma visual determinada provoca en nosotros un sentimiento o idea concreta y no otra. En la vida diaria llega, a nuestros sentidos, mucha más información de la que podemos analizar conscientemente, sin embargo al aprender a conformar una respuesta estética estamos aprendiendo el enorme valor e

importancia de la percepción, no ya únicamente referida a fines estéticos sino para ampliar nuestra comprensión de nosotros mismos, del entorno que nos rodea y de los demás.

La conciencia perceptiva puede, desde este punto de vista, constituir un auténtico modo de respuesta para la vida que ayude a los niños -y a los adultos- a descubrir las cualidades sensoriales, a interpretar los significados de las experiencias perceptuales y a decidir sobre el significado de estas experiencias.

• *Conocer el patrimonio artístico:*

El patrimonio artístico es una parte significativa de la herencia cultural general. Incluye la obra de los artistas, arquitectos, diseñadores, y artesanos, del pasado y el presente, así como las contribuciones de otros profesionales relacionados con el arte como los críticos, los conservadores y facultativos de museos, los coleccionistas o los profesores.

Ahora bien, ninguna parte del patrimonio artístico puede tener un significado personal para los niños si no aparece directamente relacionado con su propia vida. Para Chapman, el nexo más profundo de unión surge al ser consciente de que, sin tener en cuenta los materiales y las formas visuales empleadas, los niños y los artistas adultos se enfrentan a problemas muy similares a la hora de crear una forma visual. Cuando esta relación se establece de un modo real, los niños no solo adquieren una base para comprender el modo en que trabajan los artistas sino también una fuente de información y referencia a la hora de afrontar su propio intento expresivo. De ahí que los objetivos para este aspecto sean paralelos a los objetivos para la expresión personal; esto es: aprender como los artistas crean las ideas para su trabajo (o lo que es lo mismo, las fuentes de inspiración artística), cómo utilizan las cualidades visuales en la expresión y cómo emplean las técnicas y materiales.

Los niños pueden también estudiar la herencia artística desde el punto de vista de los profesionales que han desarrollado una habilidad especial para responder al arte. Los críticos, profesores, coleccionistas y conservadores de

arte nos dan una visión del proceso de percibir el arte, de interpretar lo que quiere decir y juzgar su significado. De acuerdo con esto, los fines educativos son aprender cómo los expertos perciben y describen el arte, cómo ellos examinan las obras de arte y cómo las juzgan.

• *Comprender el papel del arte en la sociedad:*

De algún modo, una sociedad o cultura se identifica por las formas visuales que utiliza y crea. De ahí que debería iniciarse a los niños en la idea de que las formas visuales constituyen un importante medio de expresión social, no solamente en nuestra sociedad, sino también en otras culturas. La ilustración de los aspectos sociales del arte podría basarse en el medio ambiente inmediato de los niños, o también a partir de grupos culturales menos familiares para ellos. Los objetivos para este aspecto de la educación artística son aprender cómo las formas de arte se originan en una sociedad, cómo las cualidades visuales expresan valores sociales y cómo se usan determinados materiales para expresar valores sociales.

Aunque no seamos siempre conscientes de ello, constantemente estamos respondiendo a formas visuales del entorno en que vivimos. Puesto que los niños no acostumbran a ser capaces de distinguir claramente lo que ven de lo que sienten y saben, necesitan aprender como , ellos mismos u otras personas, pueden interpretar las formas visuales presentes en el entorno social. Estudiando como responden la mayoría de las personas a las formas visuales, tanto en nuestra sociedad, como en otras; los niños pueden trazar un punto de partida para sus propios hábitos de respuesta.

A partir del marco curricular hasta aquí expuesto, Chapman (1985) propone una estructura de *curriculum* cuyos objetivos generales se expresan en tres campos profundamente interrelacionados:

- Crear arte
- Mirar el arte
- Vivir con el arte

Crear arte: los alumnos aprenden a crear arte; pero además aprenden cómo y por qué otras personas crean arte. Se insiste sobre todo en: a) las fuentes de inspiración artística, b) los modos en que se desarrollan las ideas básicas para la expresión de la forma visual y c) el uso de procesos y materiales artísticos.

Mirar el arte: Los alumnos aprenden a responder a las obras de arte; y aprenden también cómo y por qué otras personas responden y analizan las obras de arte. Se insiste sobre todo en: a) percibir y describir las características de las obras de arte y de las formas visuales del entorno, b) interpretar las cualidades visuales y c) juzgar el significado del arte.

Vivir con el arte: los alumnos aprenden el papel del arte en la vida cotidiana; y aprenden también cómo y por qué la gente busca el arte y lo incorpora a sus vidas. Se insiste sobre todo en: a) las concepciones de la belleza y del arte, b) las funciones del arte, tanto en la nuestra como en otras culturas y c) vocaciones y aficiones en arte.

2.1.2. Contenidos conceptuales.

Con independencia de las consideraciones realizadas con relación a ambas estructuras curriculares, en su obra *Approaches to Art in Education* (1978), Chapman realiza un análisis detallado de aquellos contenidos conceptuales que deberían ser tenidos en cuenta en cualquier modelo de *curriculum*, aunque esta relación se presenta de un modo general, la autora insiste en la necesidad de tener en cuenta el desarrollo de los niños de cada uno de los niveles.

Por lo que se refiere al **aspecto expresivo** -que coincide básicamente con el *Crear arte*, del modelo más reciente- los contenidos a tener en cuenta, son:

- Fuentes de inspiración artística.

- Cualidades visuales y expresión.
- Utilización de procesos y materiales artísticos.

Aspecto expresivo: **fuentes de inspiración.**

Al enseñar el arte a los niños deberíamos insistir en el paralelismo entre las fuentes de inspiración artística de los niños, las de los artistas y la génesis de las formas artísticas en la vida social.

Objetivo: *Aprender a generar ideas para la expresión personal.*

La importancia de este objetivo se ilustra por la clásica situación de un niño que dice: "no sé que hacer". Cuando los niños son incapaces de encontrar ideas para sus trabajos de arte, recurren, con frecuencia, a la fórmula estereotipada de copiar. Algunas veces confían en una fórmula que ha tenido éxito en el pasado; los estereotipos constituyen una prueba de que el niño necesita que se le ayude a ampliar su marco de referencia. El problema no es sólo que los niños carezcan de motivación, sino que desconocen que una parte muy importante del proceso artístico se centra en un esfuerzo por encontrar ideas y experiencias que puedan ser utilizadas como fuente de inspiración para sus propios trabajos de arte.

Objetivo: *Conocer como los artistas generan ideas para su obra.*

Las relaciones entre las fuentes que utilizan los niños, y las fuentes a las que acuden los artistas se pueden señalar durante las actividades de estudio o visitas a museos o exposiciones. Algunos artistas se dirigen a sí mismos, a la naturaleza y al medio ambiente, al amor y al odio. Los arquitectos y diseñadores son estimulados, a veces, por el deseo de encontrar una solución práctica. Los artesanos suelen desarrollar ideas tomando como punto de partida la naturaleza y la amplia tradición de sus trabajos.

Las visitas de artistas a las clases de arte o de los alumnos a los talleres de

trabajo de los artistas; o en su defecto el análisis de películas, entrevistas, biografías y colecciones de originales, constituirían sin duda un medio útil para la consecución de este objetivo.

Objetivo: *Comprender cómo se originan las formas de arte en la sociedad.*

Los orígenes sociales del arte se pueden ver en la necesidad humana de elaborar utensilios, instrumentos y espacios para la vida. Para poder sobrevivir, una sociedad debe proporcionar también cauces para la expresión individual o de grupo. Además, muchas formas de arte se originaron y desarrollaron a partir de rituales y ceremonias de gran importancia y significación dentro de la vida social.

Aspecto expresivo: **cualidades visuales y expresión.**

Para Chapman, el esfuerzo realizado por los niños para producir formas visuales que contengan sus ideas y sentimientos, deberían ser el punto fundamental, a partir del cual se iniciase el análisis de cómo los artistas desarrollan progresivamente su trabajo y cómo para ello van resolviendo distintos problemas visuales, de un modo comparable a cómo lo hacen los niños. Las cualidades visuales de las formas artísticas en culturas distintas, pueden ser estudiadas como ejemplo de las variaciones a gran escala en la búsqueda para encontrar las cualidades visuales apropiadas para expresar ideas y creencias.

Objetivo: *Aprender a perfeccionar y modificar la idea inicial para la expresión visual.*

Los niños pueden desarrollar criterios más propios sobre el arte si se les anima a resolver problemas y elaborar su idea inicial de un trabajo de arte. Un niño que, en un momento determinado, interrumpe su trabajo y dice: "no me parece bien", posee, generalmente, una imagen mental de aquello que él o ella quiere hacer y que no coincide con lo que, en ese momento, está

realizando. Problemas de este tipo llevan a empezar una y otra vez, en un esfuerzo de resolver una cuestión determinada, *algo que no encaja bien*. Mientras que muchos profesores centran sus criterios de evaluación en la espontaneidad de los trabajos artísticos de niños, distintas investigaciones sugieren que a la edad de cinco años la mayoría de los niños -un 80%- tienen cierta idea mental de aquello que quieren hacer. De aquí, que incluso en los primeros niveles de la educación general, resulta adecuada la propuesta de ayudar a los niños en la búsqueda de aquellas cualidades visuales que mejor representen aquello que ellos desean hacer y decir.

Objetivo: *Aprender como los artistas utilizan las formas visuales para la expresión.*

Los artistas utilizan varios métodos para visualizar, perfeccionar y modificar sus proyectos de trabajo. Bocetos, maquetas o modelos son especialmente útiles para ayudar a los niños a captar cómo los artistas exploran las distintas posibilidades de una idea: escala, detalles, imágenes, etc. Comparar una colección de trabajos de arte sobre un único tema, puede revelar las distintas interpretaciones y puntos de vista a la hora de enfrentarse a un mismo problema.

También en este caso, algunos artistas pueden ser invitados a hablar en clase sobre el modo en que ellos trabajan; del mismo modo pueden realizarse visitas a museos y galerías con el fin de analizar cómo los creadores de arte desarrollan su proyecto inicial.

Objetivo: *Aprender cómo los grupos culturales utilizan las cualidades visuales para expresar sus convicciones y creencias.*

Debería hacerse reflexionar a los alumnos sobre el hecho, bastante generalizado, de que cambios profundos en las creencias y valores de las comunidades, llevan consigo las correspondientes modificaciones en el estilo de las formas visuales que se producen.

Dentro de cualquier cultura las innovaciones de la tecnología, las revisiones ideológicas profundas o las fluctuaciones económicas influyen sobre diversos aspectos de la cultura. De hecho, en todas las culturas existen una serie de claves visuales específicas que expresan valores y problemas sociales y representan, de algún modo, a ese grupo cultural.

Aspecto expresivo: utilización de procesos y materiales artísticos.

En lo que se refiere al empleo de los materiales y técnicas artísticas, también es necesario establecer una serie de comparaciones entre el uso de los materiales que hacen los niños en las escuelas, el que realizan los artistas, en todos los períodos y culturas y, finalmente, el papel de los materiales dentro de un entorno visual más amplio.

Objetivo: *Aprender a utilizar los materiales artísticos de un modo expresivo.*

Al enseñar a los alumnos la utilización expresiva de los materiales es conveniente un equilibrio entre exploración y control. Un material se convierte en un auténtico instrumento de expresión, sólo cuando los niños son sensibles a las propiedades de ese material, cuando están seguros de que pueden controlarlo (dominarlo) y cuando son capaces de elegir el material más adecuado a cada uno de sus propósitos.

En este sentido, los niños necesitan la orientación necesaria para aprender a usar los materiales, equipos e instrumentos de forma que puedan conseguir una forma visual expresiva. Un buen *curriculum* de arte no se define por el número ni por la innovación de los materiales utilizados, sino por la calidad del pensamiento y la sensibilidad expresada con cada uno de ellos.

Objetivo: *Aprender como los artistas utilizan instrumentos y materiales.*

Los artistas a la hora de realizar su obra, establecen una profunda relación con aquellos materiales que van a utilizar. La mayoría de ellos eligen uno o dos durante sus estudios, de este modo adquieren un conocimiento detallado de los problemas técnicos que plantean tales técnicas o materiales.

Debido a que el uso que los artistas pueden hacer de los materiales es muy distinto de lo que los niños pueden hacer, es esencial que los alumnos puedan observar trabajos de arte originales y observar detenidamente sus características técnicas.

Objetivo: *Aprender como los grupos culturales utilizan los materiales, técnicas e instrumentos artísticos para expresar valores sociales.*

Cualquiera que sean los recursos materiales de una cultura, la manera en que las personas utilizan tales materiales puede reforzar o modificar las creencias y los valores sociales. Los niños necesitan aprender que, en cada sociedad, se le otorga un valor simbólico distinto a cada uno de estos materiales. Los alumnos pueden comprender el valor simbólico de los materiales comparando objetos cotidianos realizados con distintos materiales -plata, oro, porcelana, cristal, hormigón, hierro, papel...-.

En cuanto a la **respuesta** a las formas visuales, que básicamente coincide con el estadio de *Mirar arte*, Chapman (1974) diferencia tres categorías de contenidos a tener en cuenta; aquellos que se refieren a:

- Análisis perceptivo
- Técnicas de interpretación
- Análisis crítico.

Respuesta a las formas visuales: **análisis perceptivo.**

Los alumnos deberían llegar a darse cuenta de la naturaleza de sus percepciones y deberían, a su vez, aprender las destrezas necesarias para ser capaces de realizar un análisis de las obras de arte más representativas y de otros objetos culturales. Del mismo modo deberían aprender que los profesionales que se dedican al estudio del arte pueden ofrecerles nuevas perspectivas a la hora de analizar sus trabajos de arte.

Objetivo: *Aprender a percibir cualidades sensoriales.*

A medida que los niños se hacen más sensibles a las cualidades sensoriales - siendo, de hecho, capaces de discriminar las cualidades visuales, espaciales o táctiles más sutiles- de aquello que ellos tocan, gustan, huelen y manipulan, la percepción se convierte entonces en un proceso activo y creativo. El análisis perceptivo se extiende, entonces, más allá del simple reconocimiento de líneas, formas, colores y otras cualidades visuales, hasta la asociación de sentimientos relacionados con el contexto de nuestra experiencia anterior o inmediata.

Objetivo: *Aprender como los expertos perciben y describen el arte.*

Los profesionales relacionados con el estudio del arte como los críticos, historiadores, personal de museos y profesores de arte, poseen un lenguaje rico y preciso a la hora de describir y manifestar sus opiniones sobre el arte. El conocimiento -o al menos, un primer acercamiento- a este lenguaje puede aportar a los niños nuevos temas o elementos a ser tenidos en cuenta.

Por lo demás, trabajos de intercambio y colaboración entre la escuela y los artistas, personal de museos locales o críticos, materiales cinematográficos, impresos o videográficos, constituyen las fuentes básicas de recursos para enseñar a los niños como los profesionales analizan y describen las formas y los materiales artísticos.

Objetivo: *Aprender como las personas perciben formas visuales de su entorno.*

El arte de una cultura o sociedad es difícil de examinar porque sus manifestaciones son muy numerosas y en algunos casos, ajenas a nuestra experiencia. Sin embargo, a veces es el medio ambiente más familiar y próximo al niño el que resulta más difícil de ser analizado.

Ahora bien, los niños pueden aprender a descifrar y analizar campos visuales complejos, siempre y cuando se les proporcione un marco de referencia que

les ayude y guíe en sus observaciones y si se les ofrece la posibilidad de contrastar sus percepciones con las de otras personas.

Respuesta a las formas visuales: **técnicas de interpretación.**

Además de desarrollar en los niños la habilidad necesaria para interpretar correctamente los trabajos de arte, deberíamos ayudarles a comprender el modo en que los profesionales realizan su análisis sobre las obras de arte. Pero además, las comparaciones interculturales deberían servir para hacer reflexionar a los alumnos sobre cuáles son las necesidades humanas que el arte es capaz de satisfacer.

Objetivo: *Aprender a interpretar el significado de sus propias percepciones.*
Constituye un factor de primordial importancia iniciar, desde los niveles más elementales, la reflexión sobre aquellos estímulos sensoriales que recibimos y cómo nos afectan, o cómo son interpretados por nosotros mismos. Varias son las estrategias para iniciar esta reflexión; Chapman menciona algunas de ellas que van desde animar a los niños a hablar sobre sus propias percepciones, hasta aquellas que utilizando la capacidad de imaginación y empatía, pide a los niños que intenten situarse en el lugar de un objeto o situación. Por ejemplo, se les pide a los alumnos que traten de imaginar como se sentirían si fuesen un pequeño trozo de césped entre bloques de apartamentos, o una roca cerca del mar, qué es lo que verían, qué escucharían, qué le gustaría que la gente pensase de ellos, etc.

Objetivo: *Aprender como los profesionales interpretan el arte.*

A partir de los once o doce años se introduce a los niños en las técnicas de recogida de datos, desarrollo de hipótesis y explicación de fenómenos. Estas etapas básicas de análisis, comunes a otras materias, resultan útiles para comprender que cuando se examina un trabajo de arte puede interpretarse desde distintos puntos de vista; así, algunos autores analizan las obras de

perspectiva más amplia a la hora de juzgar estilos artísticos que no le resulten familiares. Por lo demás, sería conveniente que los alumnos llegasen a conocer aquellos criterios más comunes, para juzgar el arte, en la cultura occidental.

Objetivo: *Aprender cómo se puede hacer juicios sobre las formas visuales en la sociedad.*

A los alumnos no se les debería imponer un único criterio o valor social del arte, sin embargo, sería bueno que comenzasen a familiarizarse con alguno de los criterios utilizados por la gente en su vida cotidiana. Así, podrían reflexionar sobre las razones que inducen a una persona a coleccionar antigüedades, mientras que otros optan por las formas más vanguardistas. Los alumnos de los niveles superiores, intentar hacerse una idea de los problemas a los que se enfrenta un arquitecto a la hora de diseñar un edificio oficial -museo, estadio, auditorio- dentro de un conjunto histórico.

Chapman (1978), incluye además, en su marco curricular, aquellos métodos de estudio que considera fundamentales para llegar a comprender los conceptos más importantes del arte occidental y de otras civilizaciones y culturas distintas a la nuestra. Así, para cada uno de los objetivos expresados se determina una serie de métodos de trabajo que ayudarán al desarrollo y comprensión de su contenido conceptual. Métodos de trabajo como la observación, el examen detenido de la naturaleza, el ambiente construido o la cultura, en la que viven inmersos, el análisis crítico del diseño de los objetos y espacios cotidianos, el análisis comparativo de las distintas soluciones a problemas de la vida diaria; los estudios visuales, es decir, la realización de bocetos o maquetas previas a la realización de un trabajo, o los programas de artistas en residencia y visitas a estudios de pintores o escultores, el visionado de películas de artistas trabajando en sus estudios, la experimentación y el descubrimiento de materiales y procesos, así como el análisis de las

arte en relación a la época y cultura en la que se desarrollan, otros prefieren hacerlo con relación a la propia cronología del artista, y finalmente otros prefieren optar por el análisis de las características más representativas u originales del autor.

Objetivo: *Aprender como las personas interpretan las formas visuales como expresiones sociales.*

Desde los primeros niveles educativos, a los niños les gusta reconocer e interpretar las claves visuales que representan valores como el estatus social, la autoridad o la pertenencia a un grupo determinado, que están presentes en su entorno social. El profesor debe brindar la oportunidad y estimular la reflexión sobre este tipo de interpretaciones.

Respuesta a las formas visuales: **análisis crítico**

Los juicios de los niños sobre su experiencia, sobre su propio trabajo de arte y sobre su medio ambiente, deberían estar relacionados con los criterios históricos para juzgar el arte en la cultura occidental, así como también con los criterios relacionados con diferentes estilos de vida.

Objetivo: *Aprender a juzgar el significado de la percepción.*

Para los niños, no menos que para los adultos, la vida es un proceso de descubrir cosas. La habilidad para tomar decisiones sobre el valor de la información visual que llega a nuestros sentidos es especialmente importante en un tiempo en que los niños son bombardeados con tantísimas imágenes. Aprender a juzgar, a sopesar, la relativa importancia de nuestra experiencia visual es vital para la madurez.

Objetivo: *Aprender como los profesionales juzgan las obras de arte.*

Los niños deberían aprender que los profesionales no siempre están de acuerdo sobre la importancia o el valor de una obra de arte. Si los niños aprenden que los juicios sobre arte pueden ser relativos, alcanzarán una

diferencias que se desprenden de la elección de medios y materiales artísticos, o la comparación de las formas artísticas que caracterizan distintas culturas, épocas o lugares, configuran el esquema básico que propone la autora.

Algunos exigen control, precisión y pensamiento analítico; otros, en cambio, fluidez, flexibilidad, pensamiento especulativo e imaginación. Unos están centrados en ideas y significados, otros sobre objetos concretos y acciones prácticas. En un programa que comprenda desde preescolar a primaria, los niños deberían tener la oportunidad de trabajar con cada uno de estos métodos, aplicándolos a los tres objetivos que se definen como fundamentales para la educación artística.

En cada nivel los alumnos deberían tener la oportunidad de desarrollar sus intereses y preferencias, pero a la vez, ser motivados para ampliar sus conocimientos más allá de lo cotidiano y sencillo.

Desde luego, este amplio marco de referencia no significa, ni ha sido pensado, para que el profesor y sus alumnos presten atención *a todo, en todo momento*. Al contrario, representa la posibilidad de que los niños puedan elegir opciones que despierten su curiosidad e interés, sin perder de vista el plan de *curriculum* inicial, y sin que la efectividad educativa sea, en ningún momento sacrificada.

2.1.3. Organización del *curriculum* .

Una aproximación teórica al *curriculum* de Educación Artística, proporciona un marco general de referencia: la definición de objetivos y método de trabajo delimita el modelo propuesto. Sin embargo, no ayuda, de un modo directo, al profesor -generalista- que se enfrenta en su práctica diaria con las cuestiones

de qué, cuándo y cómo enseñar. En este sentido, afirma Chapman (1978)

objetivos y métodos de estudio no constituyen en si mismos un programa de arte. Para desarrollar tal programa, es necesario tener en cuenta la relación que existe entre objetivos, el contexto y el ritmo de aprendizaje durante un curso, y de un curso al siguiente, así como las distintas circunstancias en las que trabajan los profesores. (p. 138)

¿Cuál es la propuesta de Chapman para salvar tal discontinuidad?: el diseño de actividades de aprendizaje como punto clave en la organización de un *curriculum*. Ahora bien, tales actividades de aprendizaje, cuyo nivel de concreción varía desde el más amplio -un ciclo académico o varios- hasta el más concreto -una lección-, no se propone al azar, sino tomando como base los objetivos y métodos propuestos en el marco curricular general.

Pero además, afirma Chapman, que cualquier programa de arte que garantice el aprendizaje y ayude a resolver los problemas prácticos con que se enfrentan los profesores, deberá tener presente una serie de cuestiones que pasaremos a considerar.

En primer lugar, los componentes o elementos básicos de organización. La fig. 4.4 establece los principales componentes de su modelo de organización.

En segundo lugar, las características que garantizan su efectividad:

- *equilibrio*, en cuanto a los objetivos y a los métodos de trabajo
- *continuidad y secuencia* en el aprendizaje desde los niveles más concretos a los más amplios
- *variedad* en las actividades de cada nivel y cada ciclo
- *adaptación a las diferencias individuales*

PRINCIPALES COMPONENTES EN LA PLANIFICACION DE UN CURRICULUM

Por qué-----|-----Qué-----|-----Cómo-----|-----A qué
se puede ampliar

Meta	Método de estudio	Posibilidades de contenido	Materiales y actividades de enseñanza	Materiales y actividades de los estudiantes	Consecuencias deseables
Ayudar a los niños a aprender a generar ideas para la expresión personal	Observar la naturaleza y el entorno construido	Percepciones directas de los niños de la tierra, el campo, mar, cielo, las estaciones, el tiempo, o formas estructurales de la naturaleza; y construcciones, carreteras, calles signos, paseos...	Técnicas para ampliar la percepción de los niños: diferenciación de líneas, colores, formas, conocimiento multisensorial; percepción de aspectos simbólicos y contextos o propósitos.	Maneras de registrar e interpretar percepciones: cámaras, ilustraciones, diarios o cintas grabadas, trabajo directo en un medio	Los niños generan ideas para expresar de un modo personal, sus observaciones de la naturaleza y el medio ambiente construido

Fig.4.4. Componentes generales de un curriculum (Chapman, 1978, p. 368).

Finalmente, cualquier estructura de curriculum debe estar referida a un tiempo determinado o alcance. La fig. 4. 5 muestra los puntos claves a considerar a la hora de diseñar las actividades de aprendizaje correspondientes a un año escolar.

Por desgracia la mayoría de los programas tradicionales de arte se organizan sobre la base de actividades cortas con cambios casi continuos en técnicas y

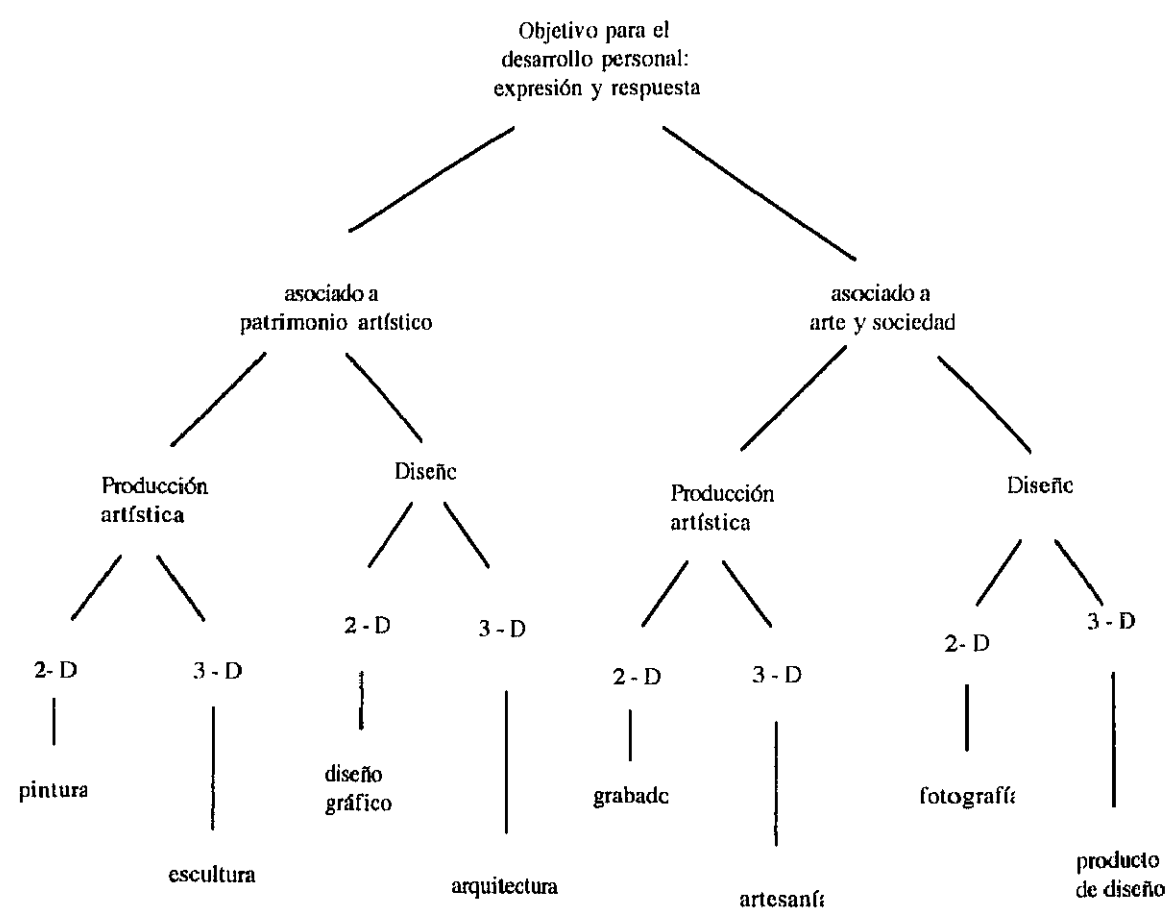
materiales y sin una estructura que los sustente. Como consecuencia, la mayoría de estos programas transmiten a los niños la idea -equivocada- de que la clase de arte brinda la oportunidad de hacer siempre algo nuevo o diferente, dónde no es necesario esforzarse demasiado, pues todos los intentos -breves intentos- parecen resultar satisfactorios. Y consecuentemente, puede transmitirse a los alumnos dos ideas igualmente falaces: el arte es algo incomprensible e inalcanzable para la mayoría de las personas; o por el contrario, *en arte, todo vale* y el éxito se alcanza rápida y fácilmente. Cualquiera de ambas posturas trae consigo un gran empobrecimiento de lo que el hecho artístico significa y como consecuencia dificulta el desarrollo de una adecuada educación artística.

Curiosamente, estos mismos profesores -generalistas, en primaria- nunca tratarán de este modo un tema de ciencias naturales o sociales. Al contrario, se dedicarán al estudio de un mismo tema durante semanas, dando lugar a distintas iniciativas de trabajo individual o en grupo, a incorporar una serie de recursos -diapositivas, vídeos, colecciones de imágenes u objetos, perseguirán unos objetivos y sacarán unas conclusiones... Por esta razón, es necesario dudar de la validez educativa de tales programas.

Al planificar las actividades de un curso o más, debe partirse de unidades de aprendizaje centradas en un tema, una cuestión o un problema. Cada una se compondrá de subtemas relacionados -lecciones- y actividades específicas. Atenderá a los objetivos, métodos de trabajo y conceptos concretos de arte, como materiales, temas, objetos y aspectos de diseño. Además de combinar, del modo más equilibrado posible aspectos de los tres objetivos definidos como básicos: desarrollo personal, herencia artística y papel social del arte.

La fig. 4.6 recoge una de las unidades que se utilizó en 6º curso de primaria. Para su desarrollo en el aula, se especificaron las tareas de un modo más detallado. Algunas de las actividades se centraron en lo que se refiere al patrimonio artístico y otras en el papel del arte en la sociedad.

DECISIONES PUNTUALES EN EL DISEÑO DE UN
PROGRAMA ARTISTICO PARA UN CURSO



NOTA: Si las unidades de aprendizaje se planifican alrededor de técnicas artísticas, como se sugiere aquí, 8 unidades podrían ser la esencia del programa para un año

Fig. 4.5. (Chapman, 1978, p.378)

Ahora bien, interesa destacar que en ningún caso las unidades que propone Chapman responden a esquemas cerrados e inflexibles, al contrario, entiende la autora que es en este nivel de organización donde tiene que tener cabida, los distintos contextos educativos, las diferencias individuales de los alumnos y las preferencias y posibilidades de cada profesor.

TEMA DE UNIDAD: LA CIUDAD

Fecha	8, septiembre	22, septiembre	6 y 20*, octubre	3, noviembre	11, noviembre
Material	lápices de colores	papeles de seda coloreados	arcilla o cajas	lápiz blando	distintos materiales de dibujo
Tema	modelos de ciudad	modelos de ciudad	formas urbanas	detalles urbanos	la gente en el entorno urbano
Diseño	el color como técnica	el color como técnica	densidad de estructuras	contornos de formas	proporción, superposición
Técnica	pintura	collage	escultura pequeña	dibujo de bocetos	acabado de dibujos
Función	expresión	expresión	expresión	representación	representación

NOTAS:

* 2 semanas.

Enfasis en la ciudad como fuente de ideas para la escultura.

Desarrollo de colecciones de diapositivas; buscar como complemento poemas y música. Ver la relación de estudios sociales con el crecimiento de las ciudades.

Fig. 4.6. Diseño de una lección. (Chapman, 1978, p. 372)

IDEAS PARA EL DISEÑO DE UNIDADES

Enfasis en temas
(Foco: objetivos)

- ¿Porqué se hace arte?
- ¿Cómo se realiza el arte?
- Variedades de arte
- ¿Cómo estudiar una obra de arte?
- Problemas para valorar los trabajos de arte
- ¿Cuál es el origen del arte?

Enfasis en procesos de pensamiento.

- (Foco: métodos de estudio).
- Lo real y lo imaginario en el arte
 - El arte y la vida cotidiana
 - Nuevas y viejas artes
 - Comunicación a través del arte.
 - La búsqueda de la belleza
 - Simbolismo en el arte
 - Imaginación y fantasía

Enfasis en el potencial expresivo de las formas.

- (Foco: formas artísticas)
- Dibujo y pintura
 - Escultura
 - Grabado
 - Arquitectura
 - Fotografía
 - Artesanía

Enfasis sobre los sentimientos humanos.

- (Foco: objetos y temas)
- Amor y odio
 - Belleza y brutalidad
 - Antagonismos
 - Paisajes y lugares
 - Gentes e interiores

Enfasis en los efectos de las relaciones propuestas.

- (Foco: diseño)
- ¿Cómo los colores afectan a nuestros sentimientos?
 - ¿Cómo los espacios determinan nuestro modo de actuar?
 - ¿Cuál es el valor de la textura de los objetos?
 - Arte e ilusión
 - Sentido de la escala y la proporción
 - Las líneas pueden hacernos reír o llorar

Enfasis sobre las características expresivas de los materiales.

- (Foco: materiales y procesos)

- Metales y piedras preciosas.
- La nobleza de la madera.
- La inmovilidad de la piedra.
- Escultura y fundición.
- Tejiendo cosas e ideas.

Enfasis en los usos del arte.

- (Foco: fines o propósitos).

- Arte y política.
- Arte comercial.
- Arte religioso.
- El humor y la sátira en el arte.

Fig. 4.7 (Chapman, 1978, p. 376)

UN MODELO DE LECCION

ANOTACIONES GENERALES

Material	Forma	Tema	Diseño	Función	Patrimonio	Arte en la
plástico, metal, neón, pintura	artística diseño gráfico (signos)	mensaje y simbolismo en los signos	color, tamaño, colocación	aviso, información	artístico	sociedad *

ANOTACIONES DETALLADAS

TEMA UNIDAD: Diseño gráfico

Objetivos: Percibir cualidades obvias y sutiles; interpretar significados

Métodos de estudio: Explorar simbolismos; ser consciente de los contextos, especulación

Posibilidades de contenido: Signos publicitarios; simbolismos por motivos, colores, colocación de diseños o formas.

Material de enseñanza: Area comercial próxima

Posibles actividades:

1. Establecer un punto de vista para la observación
2. Buscar los signos más grandes y más pequeños (razones para esa diferencia de tamaño)
 Buscar los signos más altos y los más bajos (razones de esta posición)
 Buscar los signos más claros y los más oscuros (razones para esta diferencia de iluminación).
3. Buscar signos con diferentes colores. Anotar cuales son brillantes. Examinar las razones para utilizar colores más o menos brillantes.
4. Buscar signos, p.e., de plástico, metal o madera. Examinar las razones para utilizar distintos materiales: permanencia, estatus, mensaje, prestigio...
5. Buscar anuncios con dibujos, símbolos, motivos. Indagar sobre la influencia de la imagen sobre el producto o servicio anunciado

MODELO DE LECCION CON TIEMPOS APROXIMADOS INDICADOS

CENTRO DE LA UNIDAD: *Lo real y lo fantástico*
Lección: Entornos imaginarios

Objetivos y métodos de estudio

Actividades para 3 períodos de clase

Percebir
(discriminación básica)

Primera clase
Observar las cualidades de la línea, color y forma que hay en clase.

Interpretar
(simbolismo)

Considerar el simbolismo de la línea, color y forma en la vida diaria

Generar ideas
(imaginar)

Imaginar un entorno con código de simbolismo (P.E. *rojo* significa *ir*)

Usar materiales
(seleccionar)

Pensar que materiales podrían ser los más adecuados para representar un entorno con peluches, casas redondeadas y calles como estelas de nubes.

Segunda clase

Comprender
(¿De qué manera los artistas han seleccionado el material?)

Analiza obras como *Palace at 4 A.M.* de Giacometti, *Walking City* de Ron Herrons... Relacionarlas con las actividades realizadas en clases anteriores.

Usar materiales
(experimentar)

Observar como con la mezcla de diversos materiales podemos alcanzar el simbolismo deseado. Período de trabajo

Valoración
(¿Qué aprendí?, ¿qué hubo de especial?)

Tercera clase
Período de trabajo y evaluación. Grado de aprendizaje alcanzado y carácter especial de la experiencia con relación a generar ideas, simbolismo fantasía y elección de materiales.

Recursos: Diapositivas e ilustraciones. Cajas de material de desecho y arcilla. Cartones para bases, herramientas para cortar y pegar: tijeras, pegamento, cola, martillo y clavos, grapadora.

Fig. 4.9 (Chapman, 1978, p. 382)

La fig.4.7 proporciona una lista de puntos de partida para organizar las actividades que más se adecúen a cada situación.

En general, las unidades en las que se trabaja durante un curso deberían tener presente los siguientes aspectos:

1. Equilibrio entre actividades centradas en la expresión y las centradas en la respuesta crítica.
2. Equilibrio entre formas bi y tridimensionales y el estudio del arte en los campos del diseño y la comunicación.
3. Considerar los recursos y materiales necesarios para las técnicas que va a introducir.
4. Finalmente, el programa de arte debe tener su propia vitalidad e integridad. Es decir, debe estar centrado en su propio objeto de estudio -el arte- y no funcionar como materia auxiliar para otras áreas del *curriculum*. Se defiende una posición esencialista.

Para terminar, este panorama curricular se incluyen en las figuras 4.8 y 4.9 que ilustran el modo en que pueden ser diseñadas las lecciones, con las actividades anotadas paso a paso.

2.2. Kettering Project.

El proyecto, denominado Kettering Project, se creó con el fin de desarrollar un *curriculum* artístico ordenado y secuencial, que integrase, junto al programa escrito, una amplia gama de materiales instructivos -de soporte básicamente visual- que proporcionase a los profesores una fuente de recursos útiles para incrementar la calidad de la educación artística.

2.2.1. Conceptos básicos:

Entendiendo por *curriculum*, como señala (1972) una secuencia de actividades diseñada intencionadamente para proporcionar experiencias y aprendizajes de carácter educativo, los conceptos fundamentales sobre los que se asienta el modelo propuesto son:

- actividades de aprendizaje
- objetivos educativos
- continuidad y secuencia

El término actividad de aprendizaje implica que el *curriculum* va a comprometer al alumno en algún tipo de acción, teniendo presente que toda actividad implica un contenido. *Actividad es el vehículo que conduce el proceso educativo hacia adelante.* (Eisner, 1972, p. 162).

En este sentido, las actividades de aprendizaje deberían poseer una serie de condiciones:

1. Constituir actividades relevantes y significativas para el aprendizaje artístico.
2. Atender explícitamente a la secuencia y a la continuidad.
3. Determinar el nivel de complejidad de acuerdo con la capacidad de los alumnos.
4. Formularse de acuerdo con los intereses de los alumnos.
5. Determinar su posibilidad de generalización, es decir, su posibilidad de aplicación desde el ámbito escolar a otras esferas de la vida del alumno.
6. Comprobar su validez para desarrollar las técnicas y conceptos que se esperan adquirir.

En el campo de la educación artística, el intento de formular objetivos educativos ha sido especialmente significativo; ya que ha sido ésta, un

área donde el *curriculum* se ha considerado de un modo arbitrario y asistemático. Esto no quiere decir, sin embargo, que todo objetivo formulado resulte válido. Como destaca Eisner (1972), enunciados como *el objetivo de la educación artística es ayudar a cada niño a desarrollar su potencial artístico* son lo suficientemente vagos y generales como para carecer de sentido.

En su intento por sistematizar un modelo de *curriculum*, el *Kettering Project* incluye dos tipos de objetivos:

- a. *Objetivos instructivos*, que describen el modo en que los alumnos deben actuar y las capacidades que deben alcanzar al terminar dicho *curriculum*; y proporcionan a los profesores datos que les permiten revisar la efectividad de la unidad de aprendizaje y del *curriculum*, en general.
- b. *Objetivos expresivos*: que más que limitarse a comportamientos o resultados de carácter observable, se centran en la descripción de la experiencia o cuestión sobre la que el alumno va a trabajar.

La razón para esta diferenciación surge de la necesidad de complementar el concepto de objetivo instructivo, cuyas limitaciones se hacen especialmente patentes en el campo del aprendizaje artístico. Eisner (1985) resume estas limitaciones en cuatro:

Primero, no siempre es posible predecir con exactitud los resultados educativos.

Segundo, en áreas donde se espera respuestas creativas o innovadoras, no es posible especificar la conducta u operación que el alumno va a desarrollar.

Tercero, se ha confundido el uso de los objetivos considerándolos como un instrumento de medida, cuando en

algunas áreas sólo se pueden utilizar como criterio para establecer un juicio.

Cuarto, el procedimiento de identificar los objetivos antes de seleccionar las actividades, es lógicamente defendible, pero, psicológicamente hablando, no es necesariamente el medio más eficaz de proceder.

Como se comprenderá, en áreas como la artística donde se espera que el alumno encuentre soluciones personales a las cuestiones propuestas y que utilice los conocimientos y técnicas que posee de un modo creativo, los objetivos instructivos resultan insuficientes e inadecuados. Pero además, la distinción entre objetivos instructivos y expresivos tiene como contrapartida una segunda diferenciación que se refleja en actividades instructivas y actividades de aprendizaje expresivo.

Una actividad instructiva toma la forma de ejercicio, es decir, proporciona al alumno la oportunidad de familiarizarse con las características de un material y ayuda a desarrollar las destrezas necesarias para alcanzar su control. Cuando, a través de esta experimentación, el alumno alcanza un nivel adecuado de dominio entonces estará preparado para utilizar dicho concepto o material de un modo expresivo, es decir, estará capacitado para afrontar una actividad de carácter expresivo. De ahí, que uno de los aspectos más importantes que incorpora esta relación -objetivos instructivos y expresivos- es la afirmación de que la expresión no es una capacidad innata o espontánea sino que está, en parte, determinada por la instrucción. Los objetivos instructivos aspiran a desarrollar las destrezas y conocimientos necesarios para un trabajo expresivo en materia de arte.

Por esta razón, un *curriculum* de arte, en general, y el *Kettering*, en particular posee un ritmo que fluctúa de lo instructivo a lo expresivo y viceversa: lo instructivo ayuda al alumno a adquirir un conjunto de habilidades que hace posible el aspecto expresivo, lo expresivo estimula a ampliar y analizar ideas, imágenes y sentimientos gracias a las habilidades adquiridas.

El uso de objetivos expresivos e instructivos y su complemento en actividades expresivas e instructivas, está relacionado con otros dos conceptos fundamentales del modelo de *curriculum* propuesto: continuidad y secuencia. Ambos términos responden a la necesidad de proporcionar las oportunidades adecuadas y necesarias para alcanzar un aprendizaje artístico, es decir, a la necesidad de orientar la acción para que no ocurra de una forma improvisada ni rutinaria.

Por continuidad se entiende la selección y organización de las actividades del *curriculum* que hacen posible a los estudiantes utilizar, en cada una de las actividades, las destrezas adquiridas en las anteriores; por secuencia, la organización de las actividades del *curriculum* que se van haciendo progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan. En suma, la falta de continuidad frustra la oportunidad de desarrollar y perfeccionar los conceptos y modos aprendidos; la falta de secuencia inhibe la progresión hacia un aprendizaje artístico.

Ser capaz de alcanzar resultados expresivos a partir de materiales artísticos requiere desde el punto de vista educativo que el alumno tenga el tiempo suficiente y la oportunidad de adquirir práctica y perfeccionar las destrezas necesarias. (Eisner, 1979, p. 145)

Como consecuencia un *curriculum* artístico debe tener en cuenta dos criterios:

1. Las actividades de aprendizaje no pueden concebirse como una mera colección de propuestas independientes.
2. Los intervalos de tiempo entre las actividades artísticas necesitan ser lo suficientemente cortos para que no disminuya el interés en el proyecto.

Si un *curriculum* de arte se desarrolla utilizando los conceptos que se han descrito, consistiría en un programa de actividades instructivas diseñadas para desarrollar destrezas específicas. En el se incluirían también, actividades expresivas que estimularan al niño a emplear las destrezas adquiridas con fines expresivos e imaginativos. Estos dos tipos de actividades y objetivos constituirían el *ritmo del curriculum*. Además las actividades serían seleccionadas teniendo en cuenta su continuidad y su secuencia.

2.2.2. Estructura del *curriculum*

El propio concepto de estructura, tal como se emplea en el proyecto, determina la construcción del *curriculum* en dos sentidos:

Primero, la estructura proporciona el plan básico que se usará para desarrollar las unidades específicas y las actividades que constituyen el currículum. Segundo, los componentes de la estructura una vez identificados son muy difíciles de cambiar. La estructura es análoga a un proyecto arquitectónico. De forma similar, la estructura del *curriculum* marca los parámetros básicos que definen las tareas a emprender, y por tanto, el carácter general del currículum que se va a desarrollar.

La composición de la estructura de *curriculum* del *Kettering Project* se

define, según su director (Eisner, 1972), con los siguientes elementos:

1. Campo
2. Concepto o modo
3. Principio o medio
4. Fundamentación
5. Objetivo
 - a) Objetivo instructivo
 - b) Objetivo expresivo
6. Actividad motivadora
7. Actividad de aprendizaje
8. Medios de apoyo instructivo
9. Procedimientos de evaluación

En el proyecto se identificaron tres **campos de aprendizaje** artístico: el productivo, el crítico, y el histórico. A partir de ellos se definieron las áreas que fueron utilizadas como base para diseñar los materiales y actividades de aprendizaje del *currículum*.

Para el campo crítico se abordaron **conceptos** como: color, línea y composición. Tales conceptos sirvieron como focos alrededor de los que organizar los **principios**. Así, el concepto *color* se usaría en un principio como *el color puede utilizarse para comunicar o evocar emociones*. Cada **principio** o generalización iba a ser utilizado por el profesor como un punto de referencia o guía en el trabajo con los alumnos. De este modo, el interés no se centraba en que los niños memorizaran este principio, sino en que el profesor intentase ayudar a los niños a descubrir y/o reconocer ese principio a partir de sus propias experiencias. Así, el concepto era el fenómeno a prestar atención y el

principio describía lo que había que tratar con relación al fenómeno. En el **campo productivo** abordábamos no un concepto, sino un **modo** y en lugar de un principio, un **material**. Un modo es una técnica, o tipo de trabajo de arte visual. Por ejemplo, el dibujo es un modo mientras que el carboncillo es un material. Así, el dibujo como modo de actividad productiva podría hacerse con diferentes materiales: carboncillo, pluma y tinta, lápiz y otros... De forma similar, la pintura es un modo al igual que la escultura o grabado. Está claro que en cada uno de estos modos se podría usar una variedad de materiales.

De este modo, el término de **concepto** en los campos crítico e histórico se corresponde con el de **modo** en el campo productivo. Mientras que el de *principio* en los campos crítico e histórico es **material** en el campo productivo.

Esto quiere decir, que un profesor que trabajase en su aula con el *Kettering Project* conocería, en cada momento en que campo estaba trabajando, así como el concepto o el modo que utilizaría y el principio o material en que debería apoyarse.

La **fundamentación** intentaba explicar a los profesores la importancia de cada uno de los conceptos o técnicas sugeridas dentro del propio currículum y en el desarrollo del aprendizaje artístico en general. Su objetivo era dar coherencia interna al proyecto; no hay que olvidar que la intención principal del Kettering es la de diseñar un *currículum* que pueda ser útil a profesores generalistas -no especialistas en arte- con escasa experiencia y conocimiento artístico. De ahí, que sus características fundamentales podrían resumirse en dos:

- a. Evitar desarrollar materiales que pueden ser usados sin comprender su sentido.
- b. Aumentar la percepción, la comprensión y la sensibilidad artística de los profesores que participen en el proyecto.

Objetivos expresivos e instructivos: los objetivos instructivos describen lo que se espera que el niño sea capaz de hacer después de haber completado una lección; mientras que los expresivos describen una situación en la que el alumno sería capaz de aplicar de forma expresiva y personal las destrezas adquiridas previamente. En el *curriculum* del Kettering Project objetivos instructivos y expresivos aparecen equilibrados y profundamente interrelacionados.

Actividad motivadora: consiste en una sugerencia al profesor sobre lo que se podría hacer para despertar el interés de los niños hacia un concepto, técnica, tarea o material. Bajo el término de actividades motivadoras se podrían incluir desde hacer una visita a un lugar interesante a analizar los alrededores del centro, desde iniciar un debate sobre una serie de reproducciones de obras de arte, a visionar una película donde se registra como un autor determinado realiza su obra y como esta cambia en virtud de las decisiones que tome su autor. La finalidad de este tipo de actividades consiste en estimular a los niños a pensar sobre aspectos del arte sobre los que nunca han reflexionado y que son fundamentales para la comprensión y la apreciación del arte. Cada una de las actividades motivadoras iba seguida de dos o tres actividades de aprendizaje, que estaban referidas al objetivo de aquella lección. La razón para suministrar dos o tres actividades de aprendizaje estaba en dar a los profesores distintas opciones que le permitiesen seleccionar el tipo de actividad o actividades que mejor se adaptase al contexto de su clase o a las características de sus alumnos.

En realidad, siempre que los profesores podían encontrar actividades que pensaban que eran más efectivas que las que les suministramos para los objetivos de una lección, les estimulábamos a usarlas. Lo que queríamos era poner a los profesores a usar el Kettering *curriculum* para convertirse

en profesores tan capaces en las artes visuales, que ellos mismos serían agentes independientes, y que en cualquier momento desarrollarían sus propios programas para los alumnos de sus clases. (Eisner, 1972, p. 176)

El término de *medios instructivos de apoyo* responde a la preocupación de los participantes en el proyecto de encontrar materiales didácticos que van más allá de los materiales artísticos (pinturas, papeles, rotuladores, tijeras...) y de los clásicos libros de texto. De hecho, como ya hemos dicho antes, una aportación muy interesante del proyecto fue la colección de materiales visuales - diapositivas, transparencias, dibujos especialmente preparados, carteles de textura y color, reproducciones, etc- que se preparó para desarrollar cada una de las actividades, unidades y lecciones que componían el *curriculum* propuesto. Eisner (1972), describe este material:

... -alrededor de 700 piezas independientes- ...guardados en dos grandes cajas... cada uno codificado con un número que estaba referido en cada una de las lecciones. Así, si un profesor estaba trabajando con sus alumnos en una lección de la unidad de color, tendría a su disposición una variedad de materiales que estaban integrados dentro de los materiales del *curriculum* que se había escrito. Si un profesor quería ayudar a los alumnos a reconocer el hecho de que el color es influido por los colores que le rodean, tendría a su disposición un juego de reproducciones de obras de arte, cuyas varias secciones podían cambiarse con respecto al color, valor e intensidad. Lo que intentábamos hacer es suministrar recursos visuales para ayudar a los niños a percibir los fenómenos visuales (p.177)

Finalmente, en la mayoría de las lecciones se sugerían procedimientos de *evaluación* diseñados para ayudar a los profesores a evaluar la efectividad de los materiales suministrados.

2.2.3. Formato

Cada uno de los modos y conceptos establecidos en el marco curricular sirvió como referencia para diseñar las unidades seleccionadas. Cada unidad contiene entre 7 y 10 lecciones. Y cada lección propone de 1 a 3 actividades de aprendizaje. La fig. 4.10, refleja esquemáticamente la organización de las lecciones dentro de una unidad.

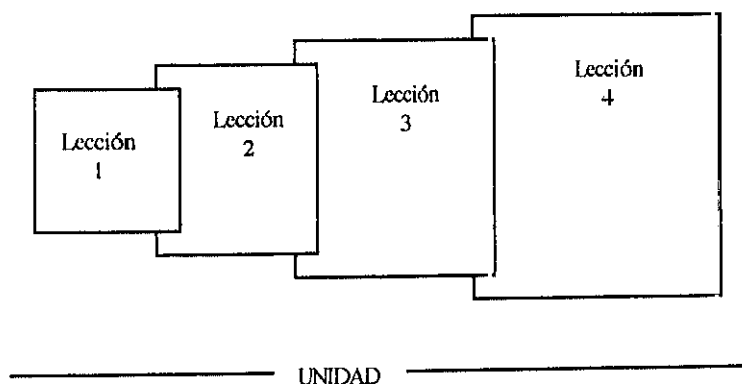


Figura 4.10. Organización de las lecciones dentro de una unidad (Eisner, 1979)

De un modo gráfico se expresa la intención de los autores del proyecto de que una vez elegida una unidad, el profesor iniciase el trabajo en la primera lección y lo continuase hasta llegar a la última, a fin de garantizar la continuidad de las actividades, una de las bases fundamentales sobre las que se diseñó el *currículum* para asegurar su validez educativa.

El formato de este *currículum* incluye siete unidades: en el dominio productivo, unidades centradas en dibujo, graffas y pintura; en el

crítico, unidades en relación con línea, color y composición; en el histórico, acontecimientos relevantes dentro de la historia del arte. A partir de estas unidades, el proyecto desarrolló 67 lecciones y los materiales instructivos específicos para cada una de las lecciones. Estos materiales, visuales y escritos, servían para desarrollar un programa de educación artística durante dos años, dedicando el profesor dos horas semanales al estudio o a la producción artística.

2.3. Arts Propel.

El enfoque curricular denominado *Arts Propel*, surge en 1985 como un acuerdo de colaboración entre los participantes en el **Proyecto Zero**, el *Educational Testing Service* y colegios públicos de Pittsburgh, con la financiación de la Fundación Rockefeller.

El objetivo consistía en elaborar y diseñar una serie de instrumentos de evaluación que aportasen datos a la investigación sobre el proceso de desarrollo del aprendizaje artístico, centrando especialmente su atención en los últimos cursos de la educación elemental y en la educación superior.

La denominación de *Arts Propel* encierra, en sí misma, la claves de la concepción de la educación artística que este proyecto propone. Así, las siglas de **PROPEL**, representan las tres capacidades artísticas consideradas como fundamentales: **PRO**ducción, **Per**cepción, **Exa**men y **reflexión**; mientras que la "L" final pone el acento en el interés del proyecto por el aprendizaje (*Learning*).

Gardner (1989) señala que, aunque muchas de las características son comunes a otras iniciativas desarrolladas, *Arts Propel* aporta, por su origen intelectual, un modo concreto de conciliar dos aspectos

clásicamente divergentes: la teoría y la práctica. Por eso, en palabras de este autor, *ejemplifica el paso del análisis filosófico y de la experimentación psicológica a aplicaciones concretas dentro del propio contexto educativo* (p. 169).

2.3.1. Base teórica

Los orígenes de *Arts Propel* se remontan al *Proyecto Zero*. Creado en 1967 por el filósofo Nelson Goodman, se denominó de este modo, para dar a entender que nada se sabía sobre el tema central en el que, este equipo de la Universidad de Harvard, trabajó: la naturaleza del pensamiento artístico.

Goodman, epistemólogo de formación, continua la tradición iniciada por Cassirer o Langer, y formula una clasificación de los principales sistemas simbólicos utilizados por los seres humanos. Pero Goodman, no sólo intenta el estudio analítico o la descripción de los tipos de sistemas simbólicos, sino que se enfrenta al análisis de cómo funcionan los símbolos en la práctica, es decir, cómo son capaces de transmitir contenidos.

En su investigación, reconoce la existencia de símbolos y sistemas simbólicos diferentes, pero, en contra de lo comúnmente establecido, pone en duda la prioridad de ciertos sistemas -como el lingüístico o el lógico- sobre otros como el musical, el gráfico o el poético. Así, desde el punto de vista simbólico, la actividad de un físico o un poeta resultan perfectamente comparables.

Reconoce, Goodman, que los símbolos pueden representar o denotar objetos utilizando códigos más o menos establecidos, más o menos conocidos; ahora bien, la existencia de modos de simbolización más sutiles, o si se quiere menos familiares a la mayoría de los humanos, no

es razón para que sean considerados como menos importantes. Tomemos, como ejemplo, el caso de la música:

Una obra musical no representa ni denota nada de lo que existe en el mundo. Como sostuvo, entre otros, Stravinsky, la música es incapaz, por su propia esencia de transmitir significados específicos. Por otra parte, es evidente que la música tiene un considerable poder de comunicación. Una obra musical puede ejemplificar literalmente ciertas propiedades, como el *tempo* o la sonoridad... pero la música puede ejemplificar o *expresar* metafóricamente muchas otras propiedades, como la alegría, la furia, el conflicto, la pasión, el orgullo o la solemnidad.... la música funciona simbólicamente al recrear en forma metafórica estas propiedades utilizando aquellos recursos que le son propios tales como el modo, el ritmo y el timbre. (Gardner, 1987, p. 79)

De este modo, tal como sostiene Goodman, es necesario reconocer la existencia de una *innumerable colección de mundos*, todos creados por los humanos, todos igualmente importantes, sin ninguna prioridad epistemológica de unos sobre otros. Es precisamente en este aspecto, por lo que se refiere a la Educación Artística, dónde la obra de Goodman adquiere especial relevancia. Al examinar el arte en términos de elementos relativamente analizables, es decir, los símbolos artísticos, proporciona una renovada perspectiva a la filosofía del arte, y al estudio del arte en general, que permanecía centrada en cuestiones irresolubles como la belleza, el valor, o la emoción.

Aunque la investigación de Goodman es de naturaleza básicamente filosófica, el punto de vista adoptado es claramente cognitivo, esto quiere decir, entre otras cosas, que las actividades artísticas son consideradas como actividades cognitivas complejas. Una persona que conozca el arte, tiene que ser capaz de codificar y decodificar los

sistemas simbólicos que el arte utiliza para expresarse. Un decodificador - o *lector*- artístico es capaz de distinguir los estilos de música, o el contenido alegórico de un poema o una novela. Un *escritor* -o codificador- artístico sabe utilizar las formas y los colores para sugerir estados de ánimo diferentes, o crear frases musicales capaces de transmitir la impresión de diferentes estaciones o estados psicológicos. La complejidad de tales cuestiones hace que resulte fácil comprender que los primeros años del *Proyecto Zero* se centrasen, sobre todo, en la discusión y el análisis interdisciplinario de los principales conceptos y procesos artísticos.

En los años 70, bajo la dirección conjunta de Perkins y Gardner, el proyecto comenzó a centrarse en cuestiones psicológicas. Perkins dirigió el llamado *Cognitive Skills Group* (Grupo de Habilidades Cognitivas) cuyo principal foco de interés residía en el análisis de las capacidades perceptivas y cognitivas de los adultos. Gardner, por su parte, dirigió el *Development Group* (Grupo de Desarrollo), que se centró en cómo se desarrollan las actividades simbólicas en niños normales y superdotados. Aunque en la década de los 80 las investigaciones basadas en estos aspectos continúan, el proyecto inicia un importante cambio de perspectiva y así, simultáneamente a la investigación psicológica, comienzan a desarrollarse estudios que se esfuerzan por aplicar los análisis y resultados de las investigaciones a programas concretos en centros de todos los niveles educativos, desde preescolar a la universidad. De hecho, *Arts Propel* es una consecuencia directa de este nuevo interés por lo educativo. En este sentido, ejemplifica el paso del análisis filosófico y de la investigación psicológica a la práctica educativa.

Gardner (1989) destaca la importancia que el enfoque cognitivo del Proyecto Zero ha tenido, y tiene, para la Educación Artística y añade aquellos puntos fundamentales que, desde su punto de vista, lo

vinculan y, a la vez, lo hacen diferente de otros desarrollos contemporáneos, pero que, en cualquier caso, han contribuido al desarrollo de Arts Propel.

Primero, las actividades productivas deben constituir el eje fundamental de cualquier *curriculum* de arte especialmente pensado para los primeros niveles -menos de 10 años- educativos. El niño aprende mejor cuando se relaciona de manera directa, activa, con el tema de estudio; este es, sin duda, un importante legado de la época progresista que debe ser tenido en cuenta.

Segundo, las actividades perceptivas, históricas, o cualquier otra que tenga que ver con el arte, deben estar estrechamente relacionadas con las propias producciones del niño y siempre que sea posible, surgir de ellas mismas.

Tercero, los *curricula* artísticos deberían ser puestos en práctica por profesores u otras personas con un profundo conocimiento de un medio artístico. Pero no sólo un conocimiento teórico, sino con un conocimiento práctico, conocedor del lenguaje y capaz de *pensar - expresar* en ese medio artístico. Es decir, un profesor de música debe ser capaz de *pensar musicalmente* y no sólo enseñar la música por la vía del lenguaje o de la lógica.

Cuarto, siempre que sea posible, el aprendizaje artístico debería organizarse en torno a proyectos significativos, que tengan lugar durante períodos de tiempo lo bastante amplios para tener la oportunidad de realizar una tarea de elaboración, reflexión y discusión.

Quinto, en la mayoría de las áreas artísticas, no es útil planificar un *curriculum* secuencial. Por el contrario, sería conveniente que el *curriculum* estuviese basado en el aspecto *espiral*, característico de cualquier proceso de aprendizaje y creación artística, donde los conceptos, problemas y términos, se desarrollan de un modo cada vez más complejo.

Sexto, la evaluación del aprendizaje es decisiva en la Educación Artística. Sin embargo, los criterios de evaluación deben respetar las capacidades que participan en tales actividades. Por ejemplo, la habilidad musical tiene que medirse utilizando criterios de evaluación estrictamente musicales, y no instrumentos propios de la lógica o el lenguaje.

Séptimo, el aprendizaje artístico no implica únicamente el dominio de un conjunto de técnicas o conceptos. El arte posee, también, un importante componente expresivo, en el que el alumno se enfrenta tanto a sus propios sentimientos como a los de otras personas. El alumno necesita medios educativos que le permitan la reflexión personal y el análisis de este aspecto.

Octavo, aunque, en general, se debe evitar emitir, de forma directa, preferencias y valoraciones artísticas ante los alumnos. Sin embargo, es importante que comprendan que el arte está lleno de este tipo de cuestiones, que son de interés para todo profesional del arte.

Noveno, la Educación Artística es demasiado importante para dejarla en manos de un solo grupo, aunque este sea el de los llamados *educadores artísticos*. Al contrario, la Educación Artística tiene que ser una tarea conjunta que comprometa a artistas, profesores, administradores, investigadores y a los propios alumnos.

2.3.2. Desarrollo del proyecto

Arts Propel surge como un modelo curricular de enfoque abiertamente cognitivo cuya fundamentación teórica parte de las investigaciones iniciadas por el Proyecto Zero, algunas de cuyas líneas fundamentales se han intentado resumir aquí

Aunque en origen, la intención del proyecto era crear un conjunto de instrumentos de evaluación, útiles y adecuados a la educación artística, su propio desarrollo hizo reconsiderar alguno de las ideas de partida. Así, una de las dificultades encontradas, tal como señala Gardner (1989), fue la inexistencia, en la práctica, de educación artística:

Teóricamente lo único que pretendíamos era crear los instrumentos de evaluación adecuados y comprobarlos... Sin embargo, en seguida nos encontramos con una realidad simple pero fundamental: es imposible encontrar un modo de evaluar capacidades, habilidades o aptitudes, si el alumno no ha tenido un *contacto significativo* con los medios artísticos adecuados. (p. 176).

De este modo se impuso, pues, un cambio de perspectiva que desplaza el interés inicial de *evaluar*, a una cuestión mucho más compleja, es decir, cuáles son las aptitudes básicas en una forma de arte, cómo pueden ser enseñadas y adquiridas, y finalmente, qué y cómo puede ser evaluado el desarrollo artístico. O, lo que es lo mismo, a la configuración de un *modelo curricular* dónde instrumentos de evaluación y módulos curriculares aparecen íntimamente ligados, para que aquellos no pierdan su significación y validez. De ahí, que Gardner (1989) se refiere a *Arts Propel* como un esfuerzo por cristalizar casi dos décadas de investigación, fundamentalmente teórica, sobre educación artística en la práctica educativa.

Pero, ¿de qué modo se articula, el modelo curricular que este proyecto propone?. En primer lugar, se decidió trabajar sobre tres formas

concretas: de arte -música, arte visual y escritura creativa- atendiendo a tres clases de aptitudes:

- **producción:** componer o ejecutar música, pintar o dibujar, escribir un poema, crear un diálogo...;
- **percepción:** efectuar distinciones o selecciones dentro de una forma de arte, *pensar* artísticamente;
- **reflexión:** examinar las propias percepciones y producciones, o las de otras personas, y tratar de comprender los objetivos, métodos, dificultades y efectos conseguidos.

Para cada una de estas aptitudes se elaboraron una serie de ejercicios agrupados en lo que se denominó proyecto de área (*domain project*). (ver fig. 4.11 y 4.12). Cada uno de estos conjuntos de ejercicios van acompañados de una serie de instrumentos de evaluación diseñados especialmente a ese fin.

Además de los *proyectos de área*, se introduce un segundo instrumento educativo: carpeta de trabajo, denominada a veces *process-folio*. La finalidad de tales carpetas es que los alumnos incluyan sus trabajos terminados, pero que añadan además, los bocetos y borradores iniciales, los desarrollos intermedios, las anotaciones y críticas a cada uno de ellos, y finalmente, aquellas obras de arte más directamente relacionadas con el trabajo que se está realizando.

La introducción de un elemento educativo de tales características manifiesta que, el interés del modelo curricular que se propone, se centra especialmente en el proceso artístico y no en el resultado o trabajo artístico como ha venido siendo habitual en los modos, más generalizados, de enseñanza artística.

Proyecto: Trabajo biográfico	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none">• Ayudar a sintetizar los conocimientos adquiridos mediante la realización de proyectos centrados en los elementos del arte visual.• Aplicar los elementos básicos del arte visual en proyectos más amplios -que trasciendan lo estrictamente visual- y básicamente referidos al entorno más inmediato del alumno.	
Proceso:	
1ª Sesión:	<p>Se pone a disposición de los alumnos una serie de medios: papel, lápiz, carbón, pluma, tinta, etc. Se les pide que dibujen su habitación de un modo que exprese algo de sí mismos.</p> <p>Se les pide que seleccionen un elemento o elementos de su habitación, que le permita añadir todos aquellos datos u objetos que puedan revelar algo de sí mismos. No interesa tanto el obtener una representación fiel, como que el ejercicio les haga reflexionar sobre la capacidad expresiva de los elementos artísticos.</p> <p>Esta fase debe concluir, necesariamente, con la realización de un boceto preliminar.</p>
2ª Sesión:	<p>A. Tomando como punto de partida la proyección de una serie de diapositivas, se inicia un trabajo de observación y reflexión sobre como, diversos autores, utilizan medios y materiales artísticos de un modo expresivo.</p> <p>B. El alumno vuelve a su boceto inicial y con los datos obtenidos mediante la observación, se plantean las líneas generales del trabajo: ¿qué material o materiales va a utilizar?, ¿cuáles van a ser los elementos visuales que desea destacar: color, línea, textura, composición...?.</p> <p>Resulta aconsejable que los alumnos recojan este tipo de reflexiones por escrito.</p>
3ª Sesión:	<p>Se analizan los bocetos y borradores, primero de un modo individual y después colectivo.</p>
4ª Sesión:	<p>Los alumnos realizan sus trabajos y hacen una crítica conjunta sobre los resultados obtenidos</p>

Fig. 4.11. Proyectos de área: ejemplo I. (Gardner 1989)

Proyecto: Composición

Objetivos:

- Aprender a percibir como la disposición e interrelación -composición- de las formas condiciona los trabajos de arte.
- Proporcionar la oportunidad de investigar con este elemento plástico, reflexionando sobre los esquemas compositivos de sus trabajos y de obras de artistas reconocidos.
- Relacionar las experiencias productivas y perceptivas del alumno con este elemento visual.

Proceso:

1ª Sesión:

- A. Se entrega a los alumnos 10 formas geométricas. Se les pide que las peguen sobre un papel en blanco.
- B. Se repite el ejercicio anterior. Ahora deben intentar obtener un conjunto con algún valor plástico (plásticamente satisfactorio).
- C. Se inicia una reflexión individual y colectiva sobre las similitudes y diferencias de ambos trabajos.

2ª Sesión:

- Los alumnos inician el estudio de determinados principios de composición.
- A. El profesor introduce, sobre obras de distintos estilos y épocas, principios como el de simetría o el de equilibrio.
 - B. Los alumnos deben descubrir las diferencias entre las obras y desarrollar un vocabulario adecuado: armonía, cohesión, repetición, líneas de fuerza, diseños, ritmos compositivos, tensión, etc.
 - C. Los alumnos deben anotar, por escrito, las similitudes y diferencias de una serie de imágenes propuestas (diapositivas).
 - D. Finalmente, deben buscar, en su entorno diario, ejemplos de composiciones diferentes.

3ª Sesión:

- A. Los alumnos comparan las composiciones observadas en su entorno inmediato y las comparan con las observadas en la clase de arte.
- B. Se retoma la segunda composición -fase B- de la primera sesión.
- C. Se les pide un trabajo final, que debe recoger, por escrito, tanto las líneas generales del mismo como su propia valoración final.

Fig. 4.12. Proyectos de área: ejemplo II. (Gardner 1989).

Como señala Gardner (1989), la incorporación de tales elementos añade dificultades al proceso de evaluación, ahora bien, en la medida en que se centra en la idea de proceso artístico puede y debe aportar datos interesantes de difícil tratamiento, pero profundamente enraizadas en el hecho artístico. Así: la capacidad de pensar artísticamente, la sensibilidad del alumno hacia los elementos estéticos o la capacidad para expresar significados de un modo personal y a la vez universal.

Probablemente, este intento por analizar -para incidir después- sobre el aprendizaje artístico pueda ser considerado como la mayor aportación de este modelo, que por lo demás utiliza más bien una perspectiva teórica aplicada que un punto de vista de práctica educativa.

2.4. Propuesta curricular del Getty Center

El concepto de Educación Artística que se desarrolla a partir de la corriente de DBAE, alguna de cuyas aportaciones fundamentales hemos intentado resumir en el capítulo tercero, proyecta sobre la práctica educativa repercusiones lo bastante importantes para ser tenidas en cuenta.

Schwartz y Ogilvy (cit. por Thurber, 1989) definen esta aportación como un cambio paradigmático, una reconceptualización del modo en que se debe enseñar y aprender el arte. Una nueva *visión* pedagógica basada en siete perspectivas sobre el conocimiento que han cambiado en este último siglo:

- a. de una visión simple a una visión interdisciplinar más compleja.
- b. de una visión jerárquica del conocimiento a una visión en la

cual las áreas de conocimiento aparecen profundamente interrelacionadas.

c. de una visión mecanicista de conocimiento a una visión holográfica o multisensorial.

d. de una visión reduccionista, donde los resultados se pueden predecir; a una visión más amplia e indeterminada en la cual es necesario hablar de probabilidades y posibilidades más que precisar resultados.

e. de una visión de causalidad lineal, a una visión de causalidad mútua en la cual los efectos se reflejan en las causas iniciales y a menudo producen cambios.

f. de una visión del conocimiento como yuxtaposición de unidades de información a una visión en la que el conocimiento puede sintetizar una nueva forma no establecida en los componentes iniciales.

g. de una visión objetiva de conocimiento a una perspectiva donde el espectador está inexplicablemente unido al siempre cambiante contenido del área.

Si los aspectos relativos al conocimiento constituyen un elemento muy significativo dentro de DBAE, lo mismo sucede con aquel que sostiene que la Educación Artística debería ocupar un papel esencial -y no anecdótico, como hasta ahora- en la educación general. A este razonamiento responde la propuesta de Greer (1987) de configurar planes de estudio organizados y escritos, como base de una educación sistemática secuenciada y continua a lo largo de los distintos niveles educativos.

El plan de estudios no estructurado -afirma Greer-es la evidencia de un conocimiento esquemático del arte y de sus reglas (p.124). Por el contrario, cualquier plan de estudios basado en la DBAE se

fundamenta en un profundo conocimiento del arte como fenómeno histórico-cultural y del hecho artístico en particular. Así como, en los modos de pensamiento, comprensión y expresión característicos de las disciplinas artísticas.

2.4.1. Contenidos y modos de investigación

Para seleccionar, ordenar y secuenciar los conceptos, actividades y habilidades que han de ser tenidas en cuenta y desarrolladas; tales planes de estudio deben reunir una serie de características en cuanto a los objetivos, en cuanto a las materias estudiadas y en cuanto a las actividades.

Por lo que se refiere a los objetivos, este plan de estudios debe considerar tres principales:

- a. Hace énfasis en el arte,
- b. en las habilidades necesarias para practicante y
- c. se presenta de una manera programada.

Las materias que deben componer un plan de estudio son: estética, producción artística, crítica e historia del arte. Conceptos y actitudes de estos cuatro campos se relacionan y refuerzan entre sí. Un plan de estudios lo más equilibrado posible en cuanto a la consideración de estas áreas de estudio prepara para una comprensión integral del arte. De hecho, esta perspectiva abierta y compleja del arte constituye una de las características básicas de la DBAE.

Como sugiere Kleinbauer (1987) las cuatro disciplinas son significativas y deben estar interrelacionadas. Cada una de ellas aporta una perspectiva diferente -y necesaria- a la educación artística. Así, la historia del arte es considerada responsable de la formación

humanística de los alumnos; la producción con un papel muy importante en el desarrollo de las facultades imaginativas y creativas; la crítica artística centrada en la formación de las facultades de análisis relacionadas con el arte y la estética como esencial en el desarrollo de una visión filosófica -amplia- del arte.

Finalmente, las actividades y habilidades incluidas en el plan de estudios, deben aportar los contenidos, conceptos y destrezas que son empleados como instrumento por los profesionales y expertos en disciplinas artísticas, en su quehacer diario. Tales actividades poseen un carácter diferente a las propuestas por otras aproximaciones de Educación artística, en la medida en que se centran en desarrollar los conocimientos artísticos, desde una forma espontánea o autodidacta a una más elaborada o instruída, es decir, hacia la consecución de alumnos educados artísticamente.

Un último aspecto merece ser considerado: asumido el carácter secuencial, sistemático y progresivo, un nuevo avance se produce en educación artística cuando se reconocen campos de conocimiento -*contenidos*- y modos de indagación -*procedimientos*- propios de las disciplinas artísticas (King y Brownel, 1966). En un método de DBAE un trabajo artístico es considerado como resultado de la síntesis entre un proceso de investigación y un contenido curricular particular (Thurber, 1989).

Dentro de este contexto y con el propósito de encontrar una estructura curricular que estimule el desarrollo en la práctica de modelos curriculares basados en la DBAE, Greer (1987) propone una representación diagramática que establece cuatro categorías para cada una de las materias integradas en la DBAE.

En 1971, Kleinbauer había establecido ya, un modelo para categorizar los tipos de conocimientos que la materia de Historia del Arte debería incluir. Así define *experto, estilo, iconografía y función*, como focos

organizativos en el estudio de la Historia del Arte Moderno. Estas categorías de contenido aparecen reflejadas en la fig. 4.13 , y han sido utilizadas como modelo a la hora de considerar otras disciplinas.

Contenido: conceptos			
Estética	Crítica	Historia	Producción
Experiencia	Tema central	Atribución	Originalidad
Trabajo de arte	Contenido	Iconografía	Técnica
Intento, intención, propósito	Significado	Procedencia/ origen	Artesanía
Valoración (importancia, apreciación)	Justificación	Función	Proceso
Investigación: modos de acción			
Estética	Crítica	Historia	Producción
Descripción de cualidades	Descripción del contenido	Restauración de objetos	Inspiración (invención)
Análisis de respuestas	Análisis de la forma	Análisis de estilo	Análisis del problema/boceto
Elaboración	Interpretación	Atribución	Creación del trabajo
Apreciación	Evaluación	Autenticidad	Exposición

Fig. 4.13. Categorías de contenido (Greer, 1987, p.228)

Erickson (1983) estableció un modelo de investigación para la Historia del Arte y Russell (1986) lo hizo para la estética. La síntesis de tales aportaciones se recoge en la clasificación de la fig. 4.13, sin pretender desde luego ser exclusiva, como veremos más adelante al analizar otras revisiones y modelos, representa un esfuerzo por organizar un *currículum* de DBAE. Su objetivo último, animar a los profesores a incorporar conceptos y modos de investigación de las cuatro disciplinas en las clases de educación artística. La organización diagramática representa un esfuerzo por expresar de un modo claro la interrelación de conceptos y procedimientos de tales disciplinas, tanto en el conocimiento como en la producción artística.

ESTETICA

La disciplina de estética nos sitúa sobre cuestiones que atañen a nuestra propia experiencia, es decir, cómo influye *-nos hace sentir-* en nosotros una obra determinada; tanto como a la propia naturaleza del arte. Cada uno de los grupos de contenido se corresponde con una serie de interrogantes fundamentales que han preocupado a los estetas a lo largo de la historia.

Contenido:

Experiencia: la comprensión de un trabajo de arte, la reflexión sobre cómo y por qué origina, en quien lo observa, una sensación o sentimiento; y si para alcanzar esta comprensión son necesarias unas condiciones y aptitudes especiales, o si por el contrario es suficiente con el desarrollo y una percepción sensorial elaborada, constituyen algunas de las más importantes cuestiones que configuran este bloque.

Trabajo de arte: una segunda área de contenido gira alrededor de la naturaleza de un trabajo de arte. La definición de la naturaleza del arte y

si es posible hablar de una definición general o no, constituyen algunas de las consideraciones posibles.

Intención: definir las cualidades formales de los trabajos de arte constituye también una cuestión fundamental dentro del campo de la estética.

Cada trabajo de arte es realizado de un modo deliberado y pensado. Cuando los alumnos son conscientes de este hecho, comienzan a darse cuenta de que quien realiza un trabajo de arte, impone su orden sobre los materiales y que al hacerlo es capaz de expresar/comunicar ideas o sentimientos.

Valoración: una cuarta área a considerar es aquella que responde a la pregunta de ¿qué trabajos pueden ser considerados mejores que otros y cuáles son las bases de tal decisión?. ¿Se deben limitar nuestros juicios a cualidades formales o por el contrario es necesario considerar otros factores?.

A través de estos contenidos, los niños pueden aprender por qué algunos trabajos son considerados como obras de arte y el arte como un área en la que es posible opinar y hacer juicios con objetividad.

Modos de investigación:

Cada una de las cuestiones descritas para los contenidos estéticos deben plantearse en relación con los métodos de investigación propios de esta disciplina: descripción de cualidades, análisis de respuestas, elaboración y apreciación.

Frente a disciplinas como la historia o la crítica, la estética resalta cuestiones relativas a valoración y apreciación. Estimular a los alumnos para que, ante una obra, se hagan una serie de interrogantes como: ¿es esta una obra realista (figurativa), y por qué?, ¿qué valores estéticos están presentes?, ¿por qué se habrá elegido ese tema o material?, ¿cómo afecta esto a la propia obra?... constituye un modo de

desarrollar una aproximación analítica detallada y fascinante a lo que el arte es y significa.

CRITICA

El objetivo de una disciplina como la crítica es explicar el significado de trabajos de arte para colocarlos en una escala que va desde lo más significativo hasta lo menos representativo o relevante, justificando cada uno de sus juicios sobre criterios lo más objetivos posibles.

Contenido:

Tema: el tema de una obra es a menudo un punto de partida para comenzar una revisión crítica. Así, la descripción detallada de los objetos representados o sugeridos constituye el primer paso, en el análisis crítico.

Contenido: en un segundo nivel crítico, es necesario considerar la diferencia entre tema y contenido, es decir, el significado del tema elegido.

Significado: tema y contenido no bastan a la hora de comprender el significado total de una obra de arte. Para ello es necesario tener un conocimiento concreto sobre temas de arte, una visión general que ayude a situar cada obra en su contexto artístico para poder sopesar su relevancia.

Justificación: una vez realizado el análisis crítico, se iniciará la discusión sobre la importancia de dicho trabajo. En general cabe distinguir tres tipos de justificaciones: aquellas que se centran en la aportación que hace a la historia del arte, las que se basan en el aspecto formal o características formales de la obra y por último, aquellas que consideran el aspecto de goce y disfrute de una experiencia y su capacidad de educar nuestro entendimiento artístico.

Modos de investigación:

Descripción de contenido: los debates o diálogos sobre una obra deben empezar por identificar el tema central, si lo hay, para pasar a describir los colores, formas, texturas... los elementos visuales que conforman una impresión sensorial

Análisis de la forma: se basa en la descripción de la organización de la obra. Aspectos compositivos, como el equilibrio, el movimiento, las líneas de fuerza o los puntos focales sobre los que se organiza el impacto visual de un trabajo.

Interpretación: la crítica explica el significado de todo aquello que la descripción y el análisis pone de manifiesto, moviéndose desde los signos hasta los símbolos, hacia una metáfora total.

Evaluación: finalmente, en la medida que la crítica hace juicios sobre un trabajo, deberían presentar criterios y justificaciones para cada uno de tales juicios, sobre todo cuando caben diferentes opiniones para un mismo trabajo.

HISTORIA

La historia del arte se enseña sobre la investigación de las obras de arte a lo largo del tiempo y cómo estas obras se relacionan con el contexto cultural e histórico en el que han surgido.

Contenido:

En términos de contenido, los historiadores intentan analizar un trabajo en términos de: *atribución* (dónde, cuando y por quién ha sido realizado un trabajo); *iconografía* (qué símbolos se representan y qué es lo que significan); *procedencia* (cuál es el origen del trabajo) y *función* (con qué propósito fue realizado el trabajo).

Modos de investigación:

Por lo que se refiere a esta cuestión, la aproximación de los historiadores se basan en: *restauración de objetos* (restituyendo el trabajo a un facsímil de su estado original); *análisis de estilo* (identificando y describiendo aquellas características que sitúan la obra dentro de un estilo particular); *atribución* (ubicar el trabajo dentro de su contexto de tiempo o lugar); y finalmente, *autenticidad* (confirmación de la atribución de la obra).

PRODUCCION

Es en esta disciplina donde los alumnos desarrollan sus capacidades expresivas.

Contenido:

Originalidad: los artistas profesionales dedican una parte importante de su tiempo y su esfuerzo a resolver problemas artísticos de un modo original o creativo. De hecho, en muchas ocasiones su éxito se mide por la originalidad de su obra. Al mismo tiempo, es necesario tener presente que la mayor parte de las obras de arte forman parte de un amplio contexto cultural y muestran, por ello, influencias de otras obras y otros artistas. Los artistas más importantes han sabido reconocer esta circunstancia y algunas de sus obras así lo expresan. Es necesario que los alumnos comprendan el significado del término originalidad desde esta doble perspectiva.

Técnica: plasmar una idea -algo inmaterial- de un modo concreto y tangible supone un conocimiento profundo de las técnicas y procedimientos propios de cada material. Los programas basados en la DBAE, han de proporcionar a los alumnos la posibilidad de adquirir los conocimientos técnicos y destrezas necesarias para desarrollar esta capacidad.



Artesanía: de un modo similar a lo que hacen cuando se enfrentan con los trabajos de arte; los alumnos adquirirán técnicas y modos de trabajo propios de artesanos y artesanías.

Proceso: de la misma manera que los artistas profesionales se concentran en la secuencia de hechos que convierten elementos visuales, materiales artísticos, sentimientos, fantasías e ideas, en una obra de arte; los alumnos deberían ser capaces de aproximarse, y centrar su interés, en la comprensión de dicho proceso

Modos de investigación:

Inspiración: desarrollar esta capacidad sin apagar la motivación ni la expresión personal, constituye uno de los objetivos más sobresalientes de esta disciplina. Básicamente, se trata de dotar a los estudiantes de distintos modos y recursos para desarrollar ideas, a la hora de realizar un trabajo de arte.

Análisis del problema: trasladarse de la inspiración a la realización artística, o lo que es lo mismo, expresar sentimientos, pensamientos y emociones, requiere entender el lenguaje visual y al mismo tiempo, dominar las técnicas y materiales artísticos.

Creación del trabajo: los materiales con los que puede realizarse un trabajo de arte son muchos y muy diferentes, esta circunstancia debe ser tenida muy en cuenta. Ampliar el marco de referencia de los alumnos, en lo que se refiere a los materiales y medios artísticos constituye también un objetivo importante

Exposición: representa para los artistas una actividad paralela a la evaluación y apreciación de las demás disciplinas. Los alumnos pueden aprender como los artistas profesionales eligen sus obras para exponer y cómo deciden su lugar dentro de la exposición.

En la misma línea de Greer y tomando como base el argumento de Wilson (1987):

aunque debemos continuar perfeccionando y desarrollando los aspectos teóricos y filosóficos de DBAE, resulta incluso más importante animar a los investigadores a desarrollar, bajo perspectivas diferentes, una amplia gama de modelos prácticos. (pag. 140).

Thurber (1989) propone un modelo de estructura de curriculum centrado en los conceptos básicos de DBAE e interpretando gráficamente la relación entre las disciplinas de historia de arte, producción artística, estética y crítica (Fig. 4.14).

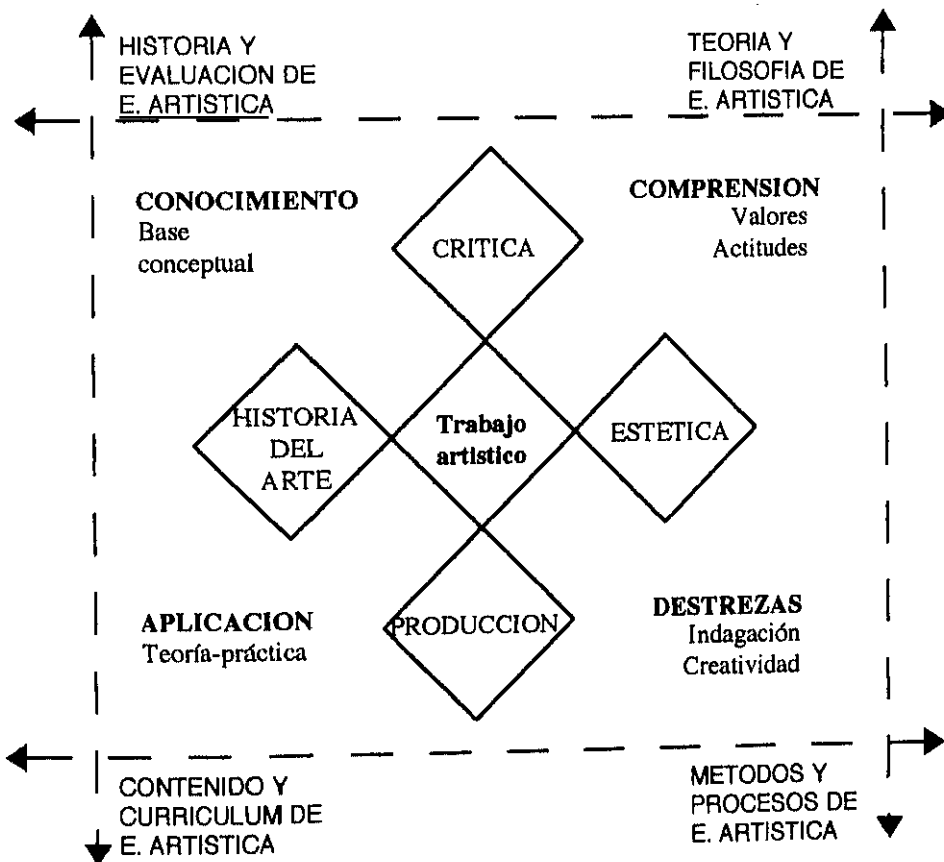


Fig. 4.14. Estructura del curriculum (Thurber, 1989, p. 95)

Los conceptos clave de tal estructura emanan directamente de los principios de DBAE; los contenidos y los modos de investigación de las cuatro disciplinas artísticas actúan gráficamente como *espejos* que se reflejan tanto en el trabajo artístico como entre sí. La razón de una disposición como esta, radica en destacar el papel de los cuatro componentes fundamentales, independientes y esenciales, pero a la vez profundamente interrelacionados entre sí y en el aprendizaje artístico.

La situación de las disciplinas alrededor del trabajo de arte significa que cualquier estudio o proceso de indagación puede iniciarse por cualquiera de las cuatro disciplinas. Ahora bien, como destaca la autora (Thurber, 1989), la esencia -y la riqueza- de un proceso de educación artística se produce cuando se incluyen *reflejos* de cada uno de los cuatro componentes. De este modo, la representación gráfica del modelo recoge la relación entre las disciplinas y la relación de las mismas con la educación artística.

Saliéndose un poco del campo propio del contenido, encontramos cuatro aspectos del aprendizaje a tener en cuenta: *conocimiento*, es decir, aquellos conceptos básicos de cada disciplina; *comprensión*, donde se incorporan valores y actitudes artísticas; *destrezas*, que se refiere a los modos de investigación necesarios ; y finalmente, *aplicación*, que se refiere a la necesidad de una traslación de las aportaciones de la investigación teórica a la práctica educativa.

El cuadrado formado por la línea de puntos que rodea las cuatro disciplinas simboliza la educación artística. De este modo, se convierte en el hilo conductor del contenido y la estructura de las disciplinas así como de su aplicación en clase o en cualquier otra situación educativa. Y a la vez, en la energía del sistema, aquella que suministra las experiencias de investigación y estudio. Cuatro son los aspectos a

considerar en esta parte de la estructura: *filosofía de la educación artística*, se ocupa de hacer reflexionar a los alumnos sobre su concepción de la enseñanza, de los niños y de la enseñanza del arte a los niños; *métodos de la educación artística*, se dirige a considerar cuestiones de organización de clase, estrategias motivadoras y capacidades de producción artística; *contenido y curriculum de educación artística*, que correspondería al área donde el alumno debería hacerse preguntas como ¿qué es lo que enseño?, ¿a quién?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿cuándo?... Finalmente, el área de *historia de la educación artística y su evaluación*, dirige al alumno a considerar las aportaciones que se han hecho en el pasado a la educación artística y a cuál puede ser la mejor manera de evaluar el aprendizaje artístico.

El modelo de Thurber incorpora al marco curricular un nuevo elemento a tener en cuenta: la educación artística como objeto de estudio en sí mismo. Tal aportación expresa la preocupación de la autora y de la investigación en DBAE, por la formación del profesorado. De hecho, tal estructura surgió a partir de la propuesta del Getty Center, 1987, para debatir la cuestión de cómo organizar un curso de formación inicial en DBAE.

Combinando la comprensión de las cuatro disciplinas con estrategias concretas de acción, se pretendía proporcionar a los educadores - generalistas o especialistas en arte- los instrumentos necesarios para poner en práctica la propuesta de DBAE. De ahí, que el modelo determinó, la secuencia necesaria para ayudar al práctico de educación a asociar los conceptos de disciplina con la práctica educativa (Fig. 4.15). La fig. 4.16, nos da una visión general del curso en términos de contenido, características fundamentales y procesos operativos.

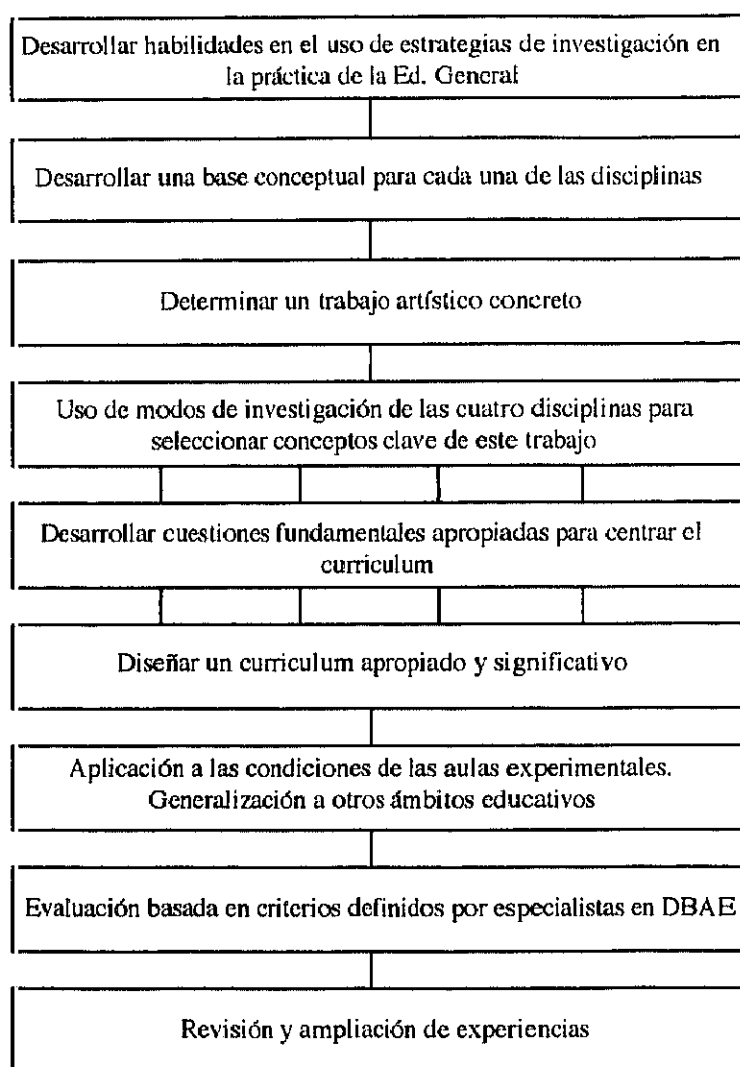


Fig. 4.15. Estructura del proceso instructivo.
Curso Piloto de DBAE (Thurber, 1989, p. 100)

VISION GENERAL DEL PROCESO INSTRUCTIVO.

CONTENIDO

El significado de:	Investigar sobre el trabajo artístico a través de:	Aplicación de la teoría en la práctica:
1. Hª del arte		
2. Producción artística	1. Visión histórica del arte	1. Pedagogía
3. Crítica artística	2. Creación de arte	2. Diseño de <i>curriculum</i>
4. Estética	3. Visión crítica de arte	3. Aplicación de las teorías del <i>curriculum</i> en prácticas de aula
5. Interrelación de las disciplinas con el trabajo artístico	4. Visión estética	

CARACTERISTICAS CLAVE

1. Estudio de trabajos actuales de arte en un museo
2. Encuentro con una serie de artistas profesionales, sus trabajos, su filosofía de las cosas
3. Foco: modos de investigación artística
4. *Team teaching* entre expertos de DBAE y facultades de arte
5. Puesta en práctica del aprendizaje diario después de la presentación teórica. Experiencia en la práctica.
6. Protagonismo de los estudiantes, participación activa, toma de decisiones, auto-evaluación...
7. Equipo de expertos y grupo de estudiantes: participación en la evaluación y actuaciones de los estudiantes

PROCESO DE TRABAJO

1. Compromiso intensivo con la producción artística y las cuatro disciplinas.
 2. Prácticas de investigación en las cuatro disciplinas.
 3. Creación de un *curriculum* sobre la base de conceptos fundamentales para el arte
 4. Aplicación de investigación a la situación actual.
-

2.4.2. Base conceptual y diseño de una lección de DBAE

Como se ha insistido a lo largo del capítulo, la enseñanza de la DBAE incorpora conceptos y destrezas técnicas de los cuatro campos de conocimiento que componen el aprendizaje artístico: estética, crítica artística, historia del arte y producción artística. Por desgracia, el modelo propuesto por el Getty Institute difiere sustancialmente de lo que la mayor parte de los profesores de arte americanos, y por supuesto, también de nuestro país, realizan a diario en sus aulas.

Desde este punto de vista, cuando los niños manejan materiales artísticos deben aprender a desarrollar un modo de trabajo similar al que utilizan los creadores de arte en el proceso de generación de imágenes expresivas, es decir, con algún tipo de contenido estético. Quizá una de las características más sobresalientes de las imágenes visuales - código visual- es su capacidad para crear/expresar significados no siempre, no obstante, traducibles a palabras. Por medio de la utilización de elementos visuales, propiedades estéticas o/y configuraciones compositivas determinadas, los creadores son capaces de trazar auténticos recorridos o enigmas visuales. Aprender a decodificar imágenes artísticas significa, en último caso, ampliar las opciones expresivas de los niños, hecho que repercute notablemente a la hora de trabajar con los materiales. Por este motivo, la DBAE considera como objetivo prioritario enseñar a los niños a entender y descifrar el lenguaje de las imágenes visuales, y a reconocer éste en cada uno de los estilos, técnicas y materiales artísticos. Así, la producción artística pasa a ser considerada como una actividad de concepto-expresión; del mismo modo que los adultos sin excesiva experiencia artística necesitan aprender ciertos conceptos visuales -línea, color, forma, textura, ritmo, armonía, contraste...- cuyas cualidades conforman las características más relevantes de cada imagen, los niños necesitan

aprender estos elementos y principios por que en ellos se encierra el fundamento de la forma y el contenido del arte.

El diseño de una lección de DBAE está integrada por una serie de conocimientos referidos a la propia naturaleza de las imágenes artísticas, procurando darles la mayor coherencia conceptual posible. En lo que se refiere a la producción artística, las imágenes de los niños deben mostrar dos clases de propiedades estéticas: los *conceptos visuales centrales*, sobre los que se basa cada lección y cuyas características más notables son convenientemente aclaradas por el profesor; y los *conceptos visuales adicionales* que conforman el contexto dentro del cual los conceptos centrales son mejor comprendidos. Aunque irrelevantes en la tarea del aprendizaje de estos, aportan variedad a los trabajos de los niños.

Para asegurarse de que los niños adquieran y consoliden los conceptos definidos en una lección o grupo de lecciones es necesario que los niños tengan la oportunidad de repetir experiencias, visuales o artísticas, similares a las utilizadas en la lección inicial, garantizando de este modo el proceso de transferencia de aprendizaje.

Una lección de DBAE está estructurada de modo que tanto las imágenes de la realidad como las imágenes artísticas puedan ser utilizadas para reconocer aquellas propiedades estéticas presentes, primero, en los trabajos de los propios niños y en el futuro, en la estructura conceptual que hará posible el análisis de las imágenes de arte. Así, las actividades de producción diseñadas para el trabajo con los niños, aun de los niveles más elementales, es similar a la más elaborada práctica artística adulta, en la cual crear *imágenes*, más que manipular medios, es el eje alrededor del cual gira la enseñanza.

Los objetivos de aprendizaje están indicados en términos de conductas vinculadas a los conceptos visuales enseñados (ver fig.4.17, objetivos de aprendizaje). Al finalizar la lección, cada niño

debería ser capaz de identificar ciertas características: contorno, forma, línea, proporción, espacio...; de utilizar el material o técnica propuesto para conseguir distintas cualidades y modos de expresión, y ser capaz además, de identificar estos conceptos en la obra de distintos artistas (representativos.).

Estructura de la lección:

Cada lección de DBAE está básicamente constituida por tres segmentos fundamentales: Análisis visual, producción artística y análisis crítico e histórico. Dentro de cada uno de estos segmentos se interrelacionan conceptos y destrezas técnicas de las cuatro disciplinas básicas: estética, crítica artística, historia del arte y producción artística. Una lección completa contiene prácticas (o actividades) para cada uno de los cuatro dominios.

Las figuras 4.17- 4.20 presentan una lección sobre Dibujo y contorno, puesto en práctica en 1984 en un seminario del Instituto Getty para educadores de artes visuales. Aunque este modelo de lección fue pensado para adultos el nivel de dificultad que presenta se corresponde con el 7º u 8º grado (12-14 años), pues en este momento es cuando se da por finalizada la formación artística general para la mayor parte de las personas, y constituye, por consiguiente, el nivel de conocimiento y desarrollo artístico que poseen la mayor parte de los adultos y también de los profesores -generalistas- de educación primaria.

Este modelo de lección ilustra la identificación de conceptos visuales (*Análisis visual*), su incorporación a las imágenes tutoradas (*Producción artística*) y su relación con el mundo del arte (*Análisis histórico y crítico*) que constituye la enseñanza del DBAE.

Durante el análisis visual, los niños pueden aprender vocabulario de arte, tanto verbal como visual, analizando imágenes del mundo real o

artístico para captar sus propiedades estéticas. Aprendiendo estos conceptos visuales el niño se prepara para construir imágenes que contengan estas mismas propiedades, y esto es de hecho lo que se pretende durante la producción artística. Finalmente, durante el análisis histórico y crítico, los niños aprenden a identificar estas propiedades y conceptos en distintos trabajos artísticos y a situarlos en un contexto cultural e histórico.

Desarrollo de la lección:

La lección que se detalla presenta como propósito preferente el que cada alumno o adulto participante realice un dibujo de línea de uno de sus propios zapatos (ver fig. 4.20, producción artística). Constituye la primera de una serie de dos lecciones dedicada al estudio expresivo de la línea; la segunda lección está dedicada a la incorporación de sombras a los dibujos realizados a fin de producir/introducir la ilusión de volumen.

Cada dibujo ha sido realizado con lápiz sobre papel de 9"x12", y con la condición expresa de tener en cuenta aquellos conceptos visuales indicados.

Como hemos mencionado anteriormente, el desarrollo de cada una de las actividades diseñadas para una lección de DBAE contiene tres segmentos básicos: análisis visual, producción artística y análisis histórico-crítico.

a. Análisis visual.

En el arte adulto, y por consiguiente en cualquier lección de DBAE, la expresividad *-capacidad para expresar-* de la más sencilla producción artística depende del vocabulario disponible, no únicamente de términos sino de conceptos visuales identificables *-palabras e imágenes-* que posee aquel que la realiza.

Los conceptos visuales presentados aquí son aquellos referidos a los dibujos de línea y contornos, incluyendo nociones como contorno interno y externo, clases y cualidades de líneas y su contenido expresivo, forma negativa y positiva, tamaño de la forma, su relación con otras y su relación en el espacio (proporción- superposición)

El *vocabulario de palabras* y su correspondiente *vocabulario de imágenes* deberían estar pensados para definir aquellas propiedades estéticas relacionadas con las actividades de producción que se especifican en los objetivos de la primera lección. Realmente, la correcta adquisición de estos conceptos va a influir de un modo importante sobre las imágenes que los niños hagan después.

En el caso de la lección que nos ocupa, ambos vocabularios enseñan conceptos relacionados con la línea y la forma. Así, mientras el profesor muestra imágenes del vocabulario -fotografías, diapositivas, películas, objetos reales- podría, por ejemplo, explicar a continuación:

"La línea es la trayectoria dejada por un punto que se mueve; pueden ser cortas o largas, finas o gruesas, fuertes o suaves (fig. 4.20 imagen A). Distintas clases de líneas pueden producir también distintos efectos expresivos: las líneas rectas expresan rigidez, las diagonales movimiento, las horizontales reposo, las verticales elegancia y las quebradas fuerza, energía.

Las líneas no existen realmente en la naturaleza. Lo que nosotros percibimos es el contraste de intensidad o color que se origina en el borde de los objetos; llamamos el borde de una forma su contorno (fig. 4.20, imagen B). Hay contornos internos y externos. Superponiendo formas obtenemos un sentimiento de profundidad. El espacio creado por esta superposición de formas puede ser plano o tener profundidad; el espacio en esta imagen es plano.

Hay formas positivas y formas negativas (fig. 4.20, imagen C). A la forma que prestamos nuestra atención es llamada forma positiva; la forma externa a ella constituye la forma negativa. Hay formas pequeñas, medianas y grandes; las

formas más pequeñas parecen estar más lejos del observador, las formas más grandes parecen estar más cerca.

Los artistas usan las líneas para describir los bordes de las formas. Cada artista empieza por elegir una forma grande: la forma del papel. Una línea que describe una forma de un dibujo es una línea de contorno (fig. 4.20, imagen D). Hay líneas de contorno internas y externas." (Rush, 1987, pp 209-210).

b. Producción artística.

En la parte de producción artística, los niños manipulan los materiales para hacer una imagen visual; esta imagen contiene conceptos especificados por el profesor durante el *análisis visual*.

Dentro de la parte de producción artística, el vocabulario adicional y el vocabulario de imágenes relativas a la manipulación de materiales artísticos pueden ser objetivos de producción secundarios. El profesor imparte estos conceptos realizando una *demonstración* de como van a ser utilizados los materiales y técnicas artísticas que van a emplearse durante el curso, o realizando imágenes que contengan las propiedades estéticas presentadas durante el precedente análisis visual (ver fig. 4. 18. Demostración).

En la lección de dibujo de contorno, el profesor utiliza un lápiz 2B y un papel blanco liso para demostrar clases (largo-corto, recto-curvo, roto-continuo) y calidades (grueso-fino, fuerte-débil, limpio-borroso) de líneas y sus propiedades expresivas (recto-rígido, diagonal-excitante, horizontal-calma, vertical-dignidad, elegancia, ondulado-energético). Incluso dibuja una serie de formas geométricas con el fin de clarificar términos como: contornos externos e internos, superposición de línea y forma, etc. (fig. 4.20, imagen E). Dibuja parte de su propio zapato como modelo de la *actividad de clase*.

Durante la demostración de los materiales, el profesor debe hacer constar de un modo claro los objetivos que se han definido para cada una de las lecciones, que además se encuentran directamente relacionados con problemas artísticos que es necesario solucionar; tales como: aspectos formales, expresivos y características técnicas que van a ser incorporados a los trabajos artísticos de los niños. El profesor presenta estos rasgos visuales como una lista de *criterios de evaluación* que especifican las dimensiones estéticas de la imagen para ser completada (ver fig. 4.18, Evaluación del trabajo de arte)

En esta lección hay seis criterios específicos de evaluación: (1) un contorno -clases de líneas-dibujando un zapato que (2) toque, al menos, en dos bordes del papel, (3) Que contenga clases y cualidades de líneas, gruesas-finas, fuertes y suaves (4) formas pequeñas, medianas y grandes, (5) formas sobrepuestas y (6) y cualidades expresivas. (opcional, ver fig 4.18, apartado evaluación).

Cada criterio está diseñado para asegurar el concepto expuesto. Así, por ejemplo, el criterio de que los zapatos toquen los lados del papel, ayuda a los niños a diferenciar entre formas positivas y negativas.

En una lección de DBAE, una vez acabados los trabajos de arte, pasan a ser expuestos y revisados por toda la clase a fin de poder comprobar cuál o cuáles alumnos lograron alcanzar los objetivos de la lección propuestos (criterios de evaluación).

En una clase de veinte o más niños, las imágenes visuales realizadas generalmente desembocan en tres categorías que los niños aprenden a reconocer tan bien como el profesor: imágenes que se adecúan a los objetivos, imágenes que no lo consiguen en absoluto e imágenes que van más allá generalizando o introduciendo nuevos conceptos (presentando consecuencias -resultados.- poco comunes o no esperadas.

TEMA: DIBUJO DE CONTORNO. DIBUJO DE LINEA.

GRADO: Octavo/Adulto

FECHA: Julio, 1984

LUGAR: Getty Institute

PROPOSITO: Los participantes harán un dibujo de contorno de un zapato utilizando un lápiz de 2B y papel blanco.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

ANALISIS VISUAL	PRODUCCION ARTISTICA	ANALISIS CRITICO/HISTORICO
Al acabar esta lección cada niño/participante será capaz de:		
Identificar:	Usar el pincel para hacer:	Identificar conceptos de arte en dibujos de línea hechos por:
S Contornos	Líneas de contorno	Van Der Werff Kuhn
S Líneas	Clases de líneas	Matisse Passarotti
S Formas	Cualidades expresivas	Kanemitsu Landacre
F Sobrepuesto	Formas sobrepuestas	Redon Salvioni
F Proporción	Grandes, medianas y	Artista desconocido
F Espacio	pequeñas formas	Picasso

ANALISIS VISUAL

VOCABULARIO DE IMAGENES: (ver sección *Demostración*)

Contorno	Línea	Forma	Espacio
Borde	corta-larga, etc	Positiva-negativa	Sombra
Externo	gruesa- fina, etc	Superposición	Contraste
Interno	curva-recta, etc.	Proporción	

VOCABULARIO DE IMAGENES: (ver fig.4.20, imágenes A-E)

Dibujo de línea

Fotografías de zapatos

Contorno de dibujo de línea realizado por Lachaise

Diagrama de superposición de formas

Fig. 4.17. Lección de DBAE II (Rush, 1987)

PRODUCCION ARTISTICA

MATERIALES:

Lápices de dibujo 6B
Papel blanco liso de 9x12 "
Gomas de borrar

DEMOSTRACION:

El profesor usa los materiales descritos a fin de mostrar distintos modos de trabajar los conceptos visuales que siguen:

1. Clases de líneas: corta-larga, curva-recta, quebrada-continua.
2. Cualidades de línea: gruesa-fina, fuerte-débil, clara-borrosa.
3. Líneas expresivas: recto-rígido, diagonal-excitante, horizontal-tranquila, vertical-dignidad, elegancia; ondulada-energética.
4. La línea describiendo bordes: contorno externo (perfil).
5. La línea describiendo un borde interno: contorno interno.
6. Superposición de líneas y formas.

El profesor presenta los criterios en base a los cuales serán evaluados los trabajos de arte realizados (ver sección EVALUACION).

ACTIVIDAD DE CLASE:

Los niños/participantes utilizarán los materiales artísticos elegidos para realizar una imagen que mostrará las características consignadas en la sección de *evaluación*.

EVALUACION DE LOS TRABAJOS DE ARTE: (ver fig 3.17, imágenes F-J)

Cada niño/participante hará un dibujo que:

1. Represente el contorno (perfil) de un zapato utilizando como recurso expresivo básico la línea.
 2. Toque al menos dos bordes del papel.
 3. Tenga líneas gruesas y finas, fuertes y débiles.
 4. Tenga tres clases de formas: pequeñas, medianas y grandes.
 5. Contenga alguna superposición de formas.
 6. Exprese el carácter del zapato representado.
-

Fig. 4.18. Lección de DBAE II (Rush, 1987)

ANÁLISIS CRÍTICO/HISTÓRICO

IMÁGENES DE ARTE: Dibujos de línea de Matisse, Kuhn, Kanemitsu, Landacre, Picasso (ver fig. 4. 20. K-O)

Dibujos de línea y aguadas de Van DerWerff, Passrotti, artista desconocido del siglo XVII, Redon, Salvioni (ver fig. 4. 20)

INFORMACIÓN DE ARTE: Nombres de los artistas, países y datos de su vida; títulos de los dibujos, fechas, materiales, tamaños.

Conceptos adicionales de análisis visual, en preparación de la siguiente lección dedicada al elemento *volumen* (U-Y).

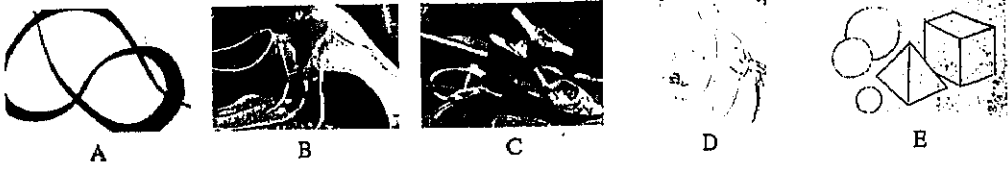
NOTA: Este modelo de lección ha sido adaptada al modo en que ha sido utilizada en el Western Australian College of Advanced Education, Mount Lawley, W.A., Australia, 1985.

Fig. 4.19. Lección de DBAE III (Rush, 1987)

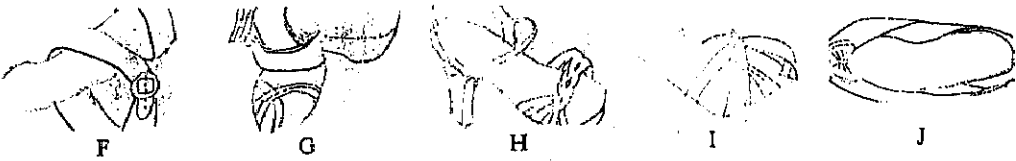
Todas las imágenes de esta lección muestran los seis criterios de evaluación (especificados por el profesor) y son similares en cuanto a estos criterios se refiere (ver fig. 4.20, producción artística, imágenes F-J). Y sin embargo, todas las imágenes son distintas en cuanto a las dimensiones no señaladas, es decir, cuyos atributos no fueron especificados en la lección: clase de zapato, colocación en la página, proporción de grueso o fino, líneas suaves o fuertes, formas pequeñas o grandes, calidad expresiva, y otras.

Cuando un problema artístico contiene problemas en los que pueden ocurrir diferencias, como resultado de elecciones artísticas, las soluciones pueden variar entre individuos. Los conceptos visuales aprendidos aparecen como similitudes entre todos los trabajos de los alumnos realizados en la misma clase, y los profesores de DBAE consideran estas similitudes un signo de sus éxitos.

VISUAL ANALYSIS



ART PRODUCTION



CRITICAL/HISTORICAL ANALYSIS



CRITICAL/HISTORICAL ANALYSIS



LESSON TWO: ART PRODUCTION



The following images are from the collection of The University of Arizona Museum of Art:

P. Gaston Lachaise, *Seated Nude*, c. 1937.

Gift of Edward J. Gallagher, Jr.

K. Henri Matisse, *Woman at Table (Girl with Gold Necklace)*, 1944.

Gift of Edward J. Gallagher, Jr.

L. Walt Kuhn, *Woman in Clown Costume*, n.d.

Gift of Leonard Pfeiffer.

M. Matsumi Kanemitsu, *Head*, n.d.

Gift of Edward J. Gallagher, Jr.

N. Paul Landacre, *Meadowlark*, c. 1939.

O. Pablo Picasso, *Petit Clown à Cheval*, 1954.

Gift of Edward J. Gallagher, Jr.

P. Attributed to Adriaen Van Der Werff, *A Scene from Roman History*, n.d.

Gift of Reuben Outerman.

Q. Attributed to Bartolomeo Passerotti, *Portrait of an Emperor*, n.d.

Gift of Reuben Outerman.

R. Unknown Artist, *Saint Francis*, 17th century.

Gift of Reuben Outerman.

S. Odilon Redon, *Tête en Profil à Fenêtre*, n.d.

Gift of Edward J. Gallagher, Jr.

T. Attributed to Saverio Salvioni, *Allegory of Defeat*, n.d.

Gift of Reuben Outerman.

Fig. 4.20. Lección de DBAE (Rush, 1987)

c. Análisis histórico/crítico

Las imágenes de los niños hechas en una clase de DBAE raramente se terminan en ellas mismas; los niños como los artistas adultos, aprenden a apreciar el amplio marco de referencia dentro de los cuales se encuentran sus esfuerzos (ver fig. 4.18, Imágenes de Arte e Información Artística).

Los componentes del análisis histórico /crítico enseña a los niños a percibir similitudes y diferencias entre sus propios trabajos y los de los adultos desde dos puntos de vista diferentes: la crítica del arte y la historia del arte. Estos componentes construirán el poso de conocimiento que harán distinguir a estos niños como adultos artísticamente educados.

Así como los niños aprenden a evaluar sus propias imágenes durante la producción artística, también aprenden las reglas básicas de la crítica artística. Observando detenidamente el arte adulto pueden identificarse aquellos conceptos aprendidos durante la clase, en trabajos de arte que tienen medios y materiales semejantes, en estilos similares pero realizados con materiales diferentes, o en medios y estilos totalmente distintos.

El *análisis crítico* se inicia generalizando conceptos y reconociéndolos en otros contextos artísticos. En la lección de dibujo de contorno, cinco de las imágenes de arte son líneas trazadas por cinco artistas distintos: Matisse, Kuhn, Kanemitsu, Landacre y Picasso. Ellos ilustran, en esta lección de línea y forma, conceptos visuales realizados con medios y estilos diferentes (fig. 4. 20, Imágenes K-O). Los otros cinco estudios de línea y aguada realizados por: Van Der Weff, Passrotti, un anónimo del siglo XVII, Redon, Salvioni (Imágenes P-T), presentan conceptos (no incluidos en las figuras 3.14, 3.15) relacionados con la línea en relación al sombreado y la sensación de volumen (Imágenes U-Y).

Las imágenes de arte presentadas en el análisis crítico están

acompañadas por una información adicional sobre la naturaleza histórica. En la lección de dibujo, la *información histórica* incluye títulos, tamaños y fechas de todos los trabajos mostrados, nombres de los artistas, datos biográficos, países de origen, estilos característicos, si es un boceto o una obra terminada.

El análisis histórico presenta otra dimensión de los trabajos artísticos - información contextual sobre el artista, cultura, tema, iconografía y estilo- e introduce vocabulario y conceptos adicionales que pueden ser mostrados oralmente o por escrito.

TEMA : RASGAR Y CORTAR PAPEL. INVENTANDO UN PAISAJE

GRADO: segundo ciclo de primaria **FECHA :** Abril, 1988 **LUGAR:** Art. 430.

PROPOSITO: Los niños compondrán un paisaje imaginario con color que contenga primeros planos, planos medios y fondo, usando papel (de colores) rasgado en formas irregulares y cortado en formas geométricas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

ANALISIS VISUAL:	PRODUCCION ARTISTICA.	ANALISIS CRITICO/HISTORICO.
---------------------	--------------------------	--------------------------------

Al completar esta lección cada niño/adulto será capaz de :

Identificar en un paisaje:	Usando papel:	Identificar conceptos de arte en paisajes de:
El primer plano, el medio y el fondo.	Rasgar formas.	Tao-Chi.
Formas irregulares.	Cortar formas.	Altdorfer.
Formas geométricas.	Formas irregulares.	Lorrain.
Proporción .	Formas geométricas.	Gauguin.
Superposición.	Un buen uso de las tijeras.	Rousseau.
	Pegar fijamente.	

ANALISIS VISUAL

VOCABULARIO DE PALABRAS:(ver Demostración)

Paisaje: primer plano. plano medio. fondo	rasgar. cortar. pegar. fijar.	espacio. profundidad horizonte Detalles
Formas: irregulares. geométricas. ornamentales.	Proporción: un tercio. dos tercios	Repetición Variación

VOCABULARIO DE IMAGENES:

Películas de paisajes reales, mostrando primeros planos, medios y fondo; campo, montañas, lagos y nubes.

PRODUCCION ARTISTICA:

MATERIALES:

Papel azul, marrón , verde y blanco.
tijeras, lápices, pegamento.

DEMOSTRACION:

El profesor da los materiales descritos para mostrar:

- 1.- Revisión de técnicas de encolado, cortar formas redondeadas o curvas, geométricas.
 - 2.- Rasgar a lo largo , hojas de papel de estraza de forma que parezcan montañas; pegarlas sobre papel azul claro representando el cielo.
 - 3.- Rasgar lentamente hacia uno mismo con una mano, usando la otra como sujeción.
 - 4.- Rasgar longitudinalmente papel verde para representar el campo; cortar nubes blancas y un lago azul, pegarlos sobre el papel.
 - 5.- Dibujar círculos, triángulos, rectángulos y medio círculos variando tamaños sobre el papel marrón y verde; cortarlos.
 - 6.- Hacer árboles por superposición de formas geométricas; organizarlo sobre el cuadro y pegarlo.
-

ACTIVIDAD DE LA CLASE:

Los niños/adultos usan los materiales de arte descritos(ver materiales más arriba) para hacer una imagen que mostrará las características listadas en la Evaluación de un trabajo (ver más adelante)

EVALUACION DE LOS TRABAJOS DE ARTE:

Cada niño/adulto hace un imagen de un paisaje que contendrá:

- 1.- Formas rasgadas en las que se reconozcan cumbres de montañas y terreno con hierba.
 - 2.- Las montañas cubrirán las dos terceras partes de la altura del cuadro, el campo cubrirá entre un tercio y un cuarto de la altura.
 - 3.- Las nubes y el agua serán formas redondeadas.
 - 4.- Las formas de los árboles se reconocerán en círculos, triángulos y medios círculos. Las copas de los árboles se superpondrán a los troncos.
 - 5.- Los árboles se distribuirán por el campo
 - 6.- Todas las formas se pegarán fijamente.
-

ANALISIS CRITICO/HISTORICO

IMAGENES DE ARTE:

paisajes de Tao-Chi, Altdorfer, Lorrain, Gauguin, Rousseau

INFORMACION ARTISTICA:

1. Nombres de los artistas, países, títulos de los trabajos, fechas y materiales (ver más arriba).
 2. Información sobre la profesión de los artistas, fuentes de inspiración, propiedades expresivas del trabajo
-

NOTA: Esta lección es una adaptación del Programa de Arte Elemental SWRL (1982)., Esta lección ha sido utilizada en el Western Australian College of Advanced Education, Mount Lawley, W.A., Australia, 1985.

Resumen y conclusiones:

Sin lugar a dudas, uno de los objetivos del modelo de DBAE se basa en la adquisición, por parte de los alumnos, de conceptos visuales específicos. Estos conceptos se aprenden a partir de ejercicios de producción de imágenes determinadas previamente por el profesor, denominadas *tutored images* (Rush, 1987). Esto significa un notable diferencia con relación a aquellas perspectivas que no están basadas en el concepto de DBAE. El objetivo de estos profesores radica en la idea que los trabajos de los alumnos deben responder a modelos estéticos definidos tácita o explícitamente por el profesor (v. *estilo de arte escolar*, Efland, cit. por Rush, 1987, p.212); de este modo los trabajos de los niños son considerados como creativos, autoexpresivos o terapéuticos.

Del mismo modo, desde el punto de vista del DBAE, el método de *Aesthetic Scanning* (exploración estética) propuesto por Broudy constituye un modo sistemático de estimular y desarrollar la comprensión de imágenes artísticas. El *Aesthetic Scanning* no es crítica artística, en el sentido de hacer juicios sobre arte, ni tampoco historia del arte. Básicamente consiste en identificar las propiedades estéticas y las características: sensoriales, formales, expresivas y técnicas, presentes en imágenes artísticas o en trabajos realizados por los propios niños.

El arte adulto, como el arte de los niños, puede y debe ser examinado desde un punto de vista estético. Muchos artistas admiran y aprenden con las ingeniosas soluciones con que los niños resuelven distintos problemas gráficos; sin embargo, sea cual fuere el valor estético que los adultos le otorguen no siempre justifica su utilidad educativa.

Como señala Efland, algunos profesores de arte han establecido un curioso estilo artístico, *el arte escolar*, a partir de las atractivas imágenes que los niños de menor edad -*edad de oro del dibujo* (Gadner, 1987)- producen espontáneamente. Así, animaron y animan a sus alumnos a producir imágenes *no-dirigidas*, interpretando la falta de control artístico en los niños como sensibilidad artística (Rosenstiel y Gardner, 1977), con la confianza de asegurar, de este modo, una futura educación artística adulta. Sin embargo, olvidan que el propósito de la educación formal es producir cambios en el comportamiento y en el nivel de conocimiento de los alumnos que vaya más allá de la simple respuesta al proceso de crecimiento.

Los objetivos de la educación artística continúan siendo los mismos que en los años 60, dejando a un lado dos cuestiones fundamentales: primero, que los niños no pueden ser considerados como artistas en sentido adulto porque no han alcanzado todavía su total desarrollo cognitivo. Y segundo, para poder realizar una imagen con contenido estético es necesario conocer y manejar intencionadamente las propiedades estéticas y los conceptos visuales implícitos en esa imagen. Hacer arte constituye una actividad adulta compleja: no todas las imágenes realizadas por los niños en su proceso de formación deben ser consideradas como arte, del mismo modo que no todas las imágenes producidas por artistas adultos lo son.

En un programa de DBAE la intención radica en conseguir cambios apreciables en la conducta estética de los niños, a partir de un trabajo de estudio sistemático.

Aunque como señala Rush (1987), el curriculum perfecto de arte esté por aparecer, la DBAE significa un cambio fundamental de dirección

para la educación artística, pues: primero, define un objetivo fundamental -educar a las personas artísticamente. Segundo, propone un modo sistemático de aprender los conceptos visuales necesarios para expresar y comprender ideas, en un sentido estético y artístico. Y tercero, los niños que participan de este modo de aprender y de enseñar alcanzan un mayor conocimiento y un modo de expresión artístico más elaborado que aquellos que no reciben este tipo de enseñanza. Para comenzar a diseñar un modelo de cambio, parece un mérito suficiente y una referencia necesaria.

5

planes de acción: un modelo de *curriculum*

A lo largo de los capítulos anteriores hemos ido estableciendo las premisas fundamentales para *un concepto de educación artística alternativo*, es decir, diferente al utilizado habitualmente en la Educación Primaria de nuestro país, con el fin de proporcionar el soporte teórico adecuado a nuestra propuesta. Así, hemos prestado especial atención a las aproximaciones teóricas al proceso de aprendizaje artístico, al desarrollo de nuevas concepciones sobre el pensamiento y la inteligencia, y finalmente a la teoría y modelos curriculares de educación artística.

En el capítulo que ahora abordamos trataremos de establecer un modelo curricular de educación artística alternativo y operativo, que proporcione, sobre todo, estrategias para la acción. Lo hacemos, con dos intenciones claras: tratar de modificar la práctica, es decir, incidir sobre los contenidos y los modos de actuación que definen esta área, y otorgar al profesor un papel protagonista, como agente capaz de impulsar una modificación significativa en el *curriculum* y en la consideración de la educación artística.

Me parece, esencialmente, que el estudio del *curriculum* se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas. No podemos llevar nuestros propósitos a la práctica...El problema central del *curriculum* es la distancia que existe entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas...Su objeto es mejorar las escuelas mediante el

perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. Su característica consiste en una insistencia acerca de que las ideas deben ajustarse a la disciplina de la práctica y que ésta necesita fundamentarse en las ideas. (Stenhouse, 1987a, p. 27)

Este tipo de relación dialéctica que se establece entre nuestras *intenciones* - cómo deseamos que un objeto o situación sea o se desarrolle - y la *realidad* - cómo ese objeto o situación de hecho es- focaliza el eje del debate y estructura la propuesta.

1. Líneas curriculares generales.

¿En qué línea o perspectiva curricular general cabe inscribir la propuesta que vamos a realizar?. No es nuestra intención considerar en detalle la enorme contribución que la teoría curricular ha aportado al campo de la educación. En este sentido, hemos incluido -siempre de un modo puntual o tangencial- aquellos aspectos que nos han parecido más interesantes a la hora de considerar la práctica curricular de la educación artística. Desde luego, compartimos con Kemmis (1988) la afirmación de que ninguna teoría curricular es la única, ni siquiera la mejor; la variedad de perspectivas responde, más bien, a un modo de conceptualizar la educación. Del mismo modo, destacamos con Stenhouse (1987a) la idea de *curriculum* como un procedimiento hipotético, una hipótesis de trabajo que necesita ser comprobada en las aulas.

Si bien renunciamos a inscribirnos en los límites de una única línea curricular, labor que entendemos reservada a otros, antes de continuar, debemos hacer referencia a dos definiciones de *curriculum* cuya influencia se ha dejado sentir en la base de nuestro modelo:

Por el término curriculum entiendo una secuencia de actividades que se desarrolla intencionadamente para proporcionar experiencias educativas a uno o más estudiantes. (Eisner, 1972, p. 153)

Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión y crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1987a, p.29)

De la noción de *curriculum* que propone Eisner nos interesa especialmente la idea de *actividad*, en tanto expresa que *el curriculum va a ocupar al alumno en algún tipo de acción -pintura, discusión, análisis, lectura, investigación- sobre algún objeto o idea. (Eisner, 1972, p. 153).* De la propuesta de Stenhouse destacamos la intención de encontrar un modo, una estrategia, de *trasladar las ideas a la práctica*. Nuestras aspiraciones, nuestros deseos y concepciones sobre el papel que la educación artística debería alcanzar en nuestras escuelas -y aún fuera de ellas- son amplias, ambiciosas, excesivas, si se quiere, aunque nosotros no lo creamos así.

Pero ante ellas se dibuja el paisaje de la realidad: sus limitaciones y posibilidades, la complejidad de sus contextos, los intereses y presiones que se ejercen sobre ella. Podemos pasar sobre ellos sin detenernos a considerar su existencia; pero entonces estaremos avocados al fracaso.

Las ideas sólo pueden ser comprobadas por los profesores bajo la forma de *curricula*...Todas las ideas educativas han de hallar expresión en los *curricula* antes de que podamos decir si constituyen ensoñaciones o aportaciones a la práctica. (Stenhouse, 1987b, p.104)

Básicamente, utilizaremos el término *curriculum* en su acepción de instrumento que permite trasladar propósitos y principios a la práctica. Las

intenciones, análisis teóricos, reflexiones y debates constituyen una cuestión esencial -pueden llegar a ser apasionantes- pero si no son capaces de proporcionar alternativas razonables y posibles, si no son capaces de llegar hasta los profesores -y los alumnos- , si no son capaces de plantear nuevos interrogantes, dudas, preguntas... ni proporcionar estrategias para encontrar soluciones a los problemas de la práctica entonces, parafraseando a Munari (1983), quizá deban ser considerados una cuestión de lujo...

El *curriculum*, tal como lo entendemos, constituye la expresión de las ideas educativas -modelos teóricos- de quién lo propone, teniendo en cuenta los contextos educativos reales en los que deberá ser contrastado: la práctica educativa.

Por eso, la relación entre modelo de *curriculum* y práctica -o la expresión de la práctica- constituye la primera línea determinante del modelo que se propone.

1.1. Intenciones y realidad: la expresión de la práctica.

El modelo curricular que proponemos representa una perspectiva práctica en dos sentidos:

Primero, emerge de la reflexión, conocimiento y consideración de las condiciones en que se desarrolla la práctica educativa -para la educación artística- obtenidos a partir de nuestra experiencia en el campo de la formación inicial y continua del profesorado. En un intento por adaptarse a las condiciones reales de nuestro contexto, algunas de cuyos rasgos generales han quedado esbozadas en el Capítulo I, se han considerado las posibilidades del área, el contexto de los centros educativos, así como el grado de desarrollo profesional del profesor o algunas de las características más destacadas de los programas y curricula de uso más generalizado.

Segundo, su intención es la de mejorar la calidad de la educación artística. Pretende pues incidir en la práctica, en el *curriculum real*, aquello que

acontece dentro de las aulas y en los centros educativos.

Aunque como hemos explicado, su ciclo educativo no termina aquí, sino que pretende que el profesor y sus alumnos desarrollen un mejor conocimiento del arte que les permita, en primer lugar, reflexionar y reconsiderar su práctica, y después; valorar el papel del arte en la escuela y fuera de ella, y finalmente, comprobar la validez del modelo y los materiales curriculares que les brindamos.

De ahí, que el diseño del *curriculum* que proponemos se organice en torno a: contenidos, modos de actuación y unidades de acción, en un intento por facilitar el acceso al mismo, para ayudar al profesorado a la hora de decidir aquello qué ha de enseñar y cómo puede hacerlo, respetando el modo de proceder que el docente utiliza con más frecuencia a la hora de decidir o diseñar su práctica.

1.2. Principios de contenido: el conocimiento del arte visual.

Como afirma Gimeno (1992) *el problema de definir qué es el contenido de la enseñanza y cómo llegar a decidirlo es uno de los aspectos más conflictivos de la historia del pensamiento educativo y de la práctica de la enseñanza...* (p. 172).

La razón radica en que responder a la pregunta de *qué es lo que debe aprenderse y enseñarse* supone optar por un modelo de educación, es decir, establecer cuestiones como: cuál va a ser su función y su relación con las personas a las que involucra, la herencia cultural que pretende transmitir y el modelo de sociedad al que aspira a alcanzar.

El contenido de la educación debe entenderse, pues, como un constructo social (Popkewitz, 1987, cit por Gimeno 1992). Lo que se enseña, se aconseja o se obliga a aprender expresa los valores y funciones de la escuela dentro de un contexto histórico-social concreto.

En los sistemas escolares modernos donde la relación entre educación y estructura laboral pretende ser cada día más estrecha, esta dependencia es aún mayor. La modificación de los valores sociales, la aparición de nuevas prioridades en la economía, la tecnología o la cultura, lleva a que se consideren unos conocimientos más que a otros, a que se estimule el desarrollo de unos aspectos del individuo sobre otros. En este orden de cosas, el arte no ha resultado muy bien parado. Participamos de la idea de que el conocimiento artístico y el arte tienen mucho que decir a la hora de iniciar la reflexión sobre muchos de los interrogantes, que las nuevas exigencias de la cultura y la sociedad, plantean al mundo contemporáneo. Estamos de acuerdo con Tanner y Tanner (1980) cuando afirma que el *curriculum* no debe ocuparse únicamente de conservar y transmitir la herencia cultural de la humanidad, sino también de los problemas del hombre y la sociedad... (cit. por Gimeno, 1992).

La cuestión, entonces, se sitúa en responder, desde una perspectiva revisionista, a la siguiente pregunta: ¿de qué debe ocuparse un *curriculum* de Educación Artística?, o lo que es lo mismo, ¿qué debemos enseñar y aprender?.

En este sentido, debemos reconocer dos importantes influencias: el movimiento de DBAE, cuyas líneas fundamentales quedan resumidas en el capítulo III, y el *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1987b)

Como los autores inscritos en la DBAE, entendemos que el contenido de un *curriculum* artístico se estructura conforme a un interés prioritario en la comprensión del arte -arte visual, en nuestro caso-; retomando la afirmación de Eisner (1987a) ningún análisis del arte ni justificación de su papel sería adecuado si olvidase la naturaleza misma del arte.

Entendido de este modo, un *curriculum* de Educación Artística estará basado en el conocimiento y principios de procedimiento que los profesionales relacionados con el arte -críticos, historiadores y artistas- emplean en la realización de sus tareas profesionales. Cuatro campos interrelacionados:

estética, crítica, producción artística e historia del arte establecen las líneas fundamentales de la práctica y el conocimiento artístico.

¿En qué consiste el propósito general de un modelo de *curriculum* de estas características? Como en la DBAE, también para nosotros el propósito fundamental consiste en educar artísticamente a nuestros alumnos, desarrollando su comprensión del arte desde un nivel intuitivo o autodidacta a una comprensión más desarrollada o instruída.

Como señala Eisner (1987a), las cuatro disciplinas o dominios que configuran el conocimiento artístico están profundamente relacionadas con aquello que las personas desarrollan en sus encuentros con el arte: lo hacen, lo ven, lo sitúan en un contexto histórico y opinan sobre su valor o calidad. Estas cuatro áreas de conocimiento definen el núcleo del *curriculum*: los conceptos y contenidos artísticos, los procedimientos y técnicas que utilizan los profesionales de arte.

Ahora bien, el propósito que se persigue no es tanto la adquisición de unos contenidos específicos, ni siquiera una serie de procedimientos técnicos; se aspira a proponer un modo de organizar el pensamiento, es decir, una aproximación a la estructura del conocimiento artístico.

El conocimiento así entendido va más allá de un conjunto de hechos, conceptos o principios cerrados. Como señala Bernstein (cit. por Stenhouse, 1987a, p.84)), lo importante no son tanto los *estados de conocimiento* como los *modos de conocer*. El saber se convierte, entonces, en algo en curso de desarrollo, abierto, revisable por naturaleza, un proceso más que un resultado o un contenido para ser aprendido. Como afirma Bruner *una aventura destinada a ampliar fronteras* (Stenhouse, 1987a, p. 43). Este modo de entender el conocimiento entronca directamente con el *Humanities Curriculum Project* y el modelo de enseñanza basada en la investigación desarrollado por Stenhouse:

la enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que el domina...

y, por el contrario

allí donde un área del *curriculum* cae dentro de un campo divergente, en lugar de convergente -es decir, allí donde no exista resultado sencillamente, correcto o incorrecto, sino que se conceda importancia a las respuestas y a los juicios particulares de los estudiantes- es cuando con más frecuencia se da un enfoque basado en la investigación (1987 b, p.70)

El *Humanities Curriculum Project*, aporta la idea de que es posible elaborar un *curriculum* sin recurrir a especificar los objetivos o los rendimientos que los alumnos deberán alcanzar. En un área como la artística esta afirmación parece importante. Por el contrario opta por definirlo en función de los contenidos y el papel del profesor; destacando la importancia de especificar modos de proceder -principios de procedimiento- para sintetizar en la actividad del profesor, el nexo entre las *intenciones* y las *realidades* concretas del *curriculum*.

El sistema de *modos de actuación* del modelo que proponemos, se inscribe dentro de esta línea y representa un conjunto de sugerencias y orientaciones para el profesor que expresa las intenciones y las ideas fundamentales del proyecto.

Un *curriculum*, si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y el aprendizaje (Stenhouse, 1987 b, p. 104).

1.3. Principios de diseño: *Planes de acción*.

El concepto de *plan de acción* contiene en su propia denominación muchos de los rasgos de su línea fundamental. La palabra *plan* recoge la idea de algo que está en curso de desarrollo, un proyecto de realización más que un producto terminado.

En este sentido nos parece necesario considerar su relación con dos importantes líneas de investigación pedagógica: el *método de proyectos* inspirado por Dewey y el *modelo de proceso* de Stenhouse.

Del primero toma las preocupaciones por:

- *Una escuela por y para la acción.*

Tras el fracaso del intelectualismo, del aprendizaje pasivo, donde toda actividad se reduce a escuchar, Dewey (1967) establece la tradición del conocimiento activo, del conocimiento en la acción. Para este autor, el pensamiento tiene su origen en una situación problemática que es preciso resolver. Como consecuencia, la enseñanza necesita organizarse para la acción pues los hábitos de pensamiento y reflexión, el hábito de debatir, la capacidad para imaginar, los procesos de búsqueda e investigación, la capacidad de combinar, rectificar, construir y realizar... deben adquirirse a partir de una propuesta o un material que presenta dificultades y problemas que resolver, respuestas y soluciones que encontrar.

Para un área de conocimiento como la artística, resulta imposible disociar el conocimiento de la acción, la acción de la reflexión. En la medida que alguien se enfrenta a las posibilidades expresivas de un material, al reto de intentar expresar -o comprender- una forma visual, el diálogo inteligente entre la mano y el cerebro, entre la idea y la obra, entre la acción y sus consecuencias, se convierte en un curso inagotable de reflexión-acción.

- *La atención centrada en cómo hacer .*

Frente a la preocupación clásica de la educación por conocer aquello sobre lo que se desea actuar -el niño- y aquello que se espera alcanzar -los fines de la educación- el método de proyectos llama la atención hacia el aspecto metodológico de la educación: cómo actuar. La organización interna de la escuela, los métodos de trabajo y las relaciones entre profesor y alumno adquieren un valor central.

La misma preocupación fundamental se plantea, para nosotros, en encontrar un modo operativo de relacionar práctica y teoría.

- *La necesidad de hacer que el trabajo escolar sea atractivo en sí mismo.*

Uno de los principios esenciales del método de proyectos es la necesidad de que el trabajo escolar sea atractivo y ello se consigue mediante el planteamiento de problemas que el niño siente deseos de resolver. Desde el momento en que se implica en el proyecto, el alumno deja de ser un elemento pasivo para convertirse en un investigador -un creador-responsable de su tarea, consciente del valor del esfuerzo de aquel que busca por sí mismo los modos e instrumentos para conseguir aquello que persigue... ¿qué esquema de acción puede resultar más parecido a un proceso de creación artística?

- *Respeto a las necesidades individuales.*

Los proyectos, al organizar el trabajo sobre temas reales, de aplicación amplia y con gran variedad de actividades, eluden medir a los niños con el mismo patrón. Al contrario, proporcionan a todos los niños, primero, la oportunidad de desarrollarse según sus propias posibilidades; y en segundo lugar, permite que cada uno encuentre la posibilidad de realizar alguna tarea que pueda ser admirada y valorada por todos.

- *Una escuela que prepare para la vida, es decir, una educación con proyección hacia el exterior. En este sentido, nuestra propuesta retoma el*

punto de partida del método de proyectos: ¿por qué no organizar la escuela siguiendo un modelo análogo al que desarrolla un profesional en su actividad?, de manera tal que pueda organizar su contenido en términos de aproximación a aquellos procedimientos de aprendizaje e investigación que los profesionales del arte utilizan en su trabajo. De este modo, se garantiza la continuidad entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera de ella.

Pero sobre todo, se proporciona a los alumnos los instrumentos necesarios para que puedan desarrollar un auto-aprendizaje artístico, *aprender a aprender sobre el arte*.

Del segundo, las afirmaciones:

- *El arte tiene un importante contenido cognitivo.*

Entendemos que las formas de arte visual, a las que nos referimos en particular, se basan en estructuras de conocimiento.

Por esta razón, un *curriculum* de educación artística debe considerar como base los principios que proporcionan conocimiento y comprensión dentro de este campo, y aquellos procedimientos que utilizan los profesionales en su análisis y reflexión sobre el arte. La consideración del proceso artístico y del aprendizaje artístico (ver capítulo II) como un fenómeno cognitivo complejo, responde a una aproximación a la naturaleza del conocimiento artístico, sin el cual un *curriculum* de arte perdería su dirección y su sentido.

- *Las actividades son valiosas en sí mismas.*

Desde este punto de vista (Peters, cit. por Stenhouse, 1987a), la educación implica tomar parte en actividades que valen la pena por sí mismas, más que como medio para conseguir un objetivo determinado. En este sentido, compartimos la opinión de Stenhouse (1987a) de que la formulación de un inventario de *objetivos conductuales* no ayuda especialmente -sobre todo en el caso de actividades complejas como el arte- respecto al modo o medio para

alcanzarlos. El análisis de la selección de *actividades gratificantes* (Raths, 1971) y de cómo encontrar una estructura para organizarlas, parece un instrumento más clarificador a la hora de expresar un modelo de enseñanza.

• *Es posible organizar un curriculum sin recurrir al modelo medios-fines*, es decir, sin delimitar previamente objetivos que se espera que alcancen los alumnos.

En el *modelo de proceso* que propone Stenhouse (1987b), el conocimiento es considerado, por definición, como especulativo, abierto, en constante cambio, indeterminado. No tiene sentido, por tanto, plantear un *curriculum* en términos de objetivos cerrados o de resultados obtenidos por los estudiantes. En el caso de la educación artística, donde se espera que los alumnos desarrollen puntos de vista personales que les ayuden a comprender y producir formas visuales expresivas, esta pretensión resulta, si cabe, más injustificada.

Dentro de las áreas de conocimiento y artísticas es posible seleccionar los contenidos para una unidad de *curriculum* sin referencia a los comportamientos de los alumnos o a finalidades de cualquier clase distintas de la de representar, en el *curriculum*, la forma de conocimiento. Esto es debido a que una forma de conocimiento posee estructura e incluye procedimientos, conceptos y criterios. El contenido puede seleccionarse para ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios. (Stenhouse, 1987a, p. 128).

Tomamos de Stenhouse la idea de iniciar el diseño de un modelo de *curriculum* para educación artística del análisis de área que deseamos tratar: el arte visual. Considerando como ejes fundamentales: la estructura de conocimiento propio de esta disciplina y la especificación del papel del profesor. Del primero obtendremos los contenidos del *curriculum*; y del

segundo los *principios de procedimiento* (Peters, cit. por Stenhouse, 1987a), o modos de acción.

• *Un modelo de curriculum debe ser planteado como una hipótesis capaz de ser comprobada por el profesor en el aula.*

En mi opinión, el desarrollo del *curriculum* debería tratarse como investigación educativa. Aquel que desarrolle un *curriculum* debe ser un investigador, y no un reformador. Debe partir de un problema, no de una solución. Y no procurará tener razón, sino ser competente. (Stenhouse, 1987a, p.169).

De este modo, Stenhouse propone un modelo para la investigación donde el profesor ocupa un papel central, donde el *curriculum* posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso y posible enseñar y aprender. En cualquier caso su valor en la práctica y la posibilidad de llevarlo a cabo constituyen hipótesis de trabajo que los estudiantes y los profesores deben valorar.

La palabra *acción*, que entronca inequívocamente con las líneas mencionadas anteriormente, resalta el papel de la actividad como eje estructurador del *curriculum*. Cada uno de los planes de acción se organiza en torno a módulos de actividades para desarrollar en una situación de trabajo conjunto entre profesor y alumno. Como señala Stenhouse:

O bien el profesor ha de ser un experto, o será un estudiante más entre sus estudiantes. En la mayoría de los casos el profesor no puede ser un experto en todas las materias... Así pues debe situarse en un papel de estudiante, del que tiene también que aprender. Desde el punto de vista pedagógico, este puede ser un papel preferible al del experto. Implica enseñar con métodos de descubrimiento e investigación más que mediante instrucción. (Stenhouse, 1987b, p. 135 -136.)

El diseño y selección de las acciones de aprendizaje se hace teniendo en cuenta:

- los contenidos : campos de aprendizaje
- los principios de acción o procedimientos : modos de acción
- los recursos y materiales disponibles y necesarios

¿Por qué un *curriculum* basado en acciones de aprendizaje ?.

En primer lugar, por imperativo de la propia naturaleza del arte. El proceso de reflexión en la acción, actualmente tan utilizado por los teóricos de la educación como modelo de formación/actuación del profesorado, es algo habitual y cotidiano para los creadores de arte. Sin reflexión en la acción no hay proceso artístico. Y al contrario, con mucha reflexión y sin acción todo se pierde en el aire...

En segundo lugar, porque como hemos dicho repetidamente, deseamos hacer una propuesta *práctica*, capaz de mejorar la calidad de la educación artística de las escuelas actuales; *realista*, basada en las limitaciones y posibilidades de los propios contextos educativos; *amplia*, capaz de apuntar hacia un modelo alternativo de formación del profesorado que haga posible replantear el papel del arte en la escuela, en la sociedad y en nuestra vida cotidiana.

En este sentido, también desde el ámbito de la didáctica general encontramos opiniones que respaldan este modo de proceder. Para Eisner (1972), la actividad de aprendizaje es el vehículo que conduce el proceso educativo hacia adelante. Doyle (1987) destaca que las tareas son los elementos nucleares que construyen la práctica, porque sirven para traducir el *curriculum* a actividades prácticas y porque constituyen esquemas simples que ayudan a dirigir la acción en clase. Yinger (1977) ha señalado que las actividades son un elemento estructural básico en la toma de decisiones. Gimeno (1988, 1992) recoge distintos estudios que ponen de manifiesto que los elementos más útiles a los profesores para diseñar su práctica son los

contenidos curriculares y las actividades que se deberían realizar. Así Taylor (1970) señala que en los planes escritos de los profesores el elemento más destacable en cuanto a extensión eran los contenidos, seguido de las actividades metodológicas. Zahorik (1975) destaca que la categoría más utilizada en los proyectos docentes y programaciones eran las actividades que iban a realizar los alumnos. Peterson, Marx y Clark (1978) obtuvieron resultados similares a los de Zahorik, en cuanto a la preocupación de los profesores por estrategias de enseñanza y actividades metodológicas. Tillema (1984) encuentra también la organización de los procedimientos y actividades como una categoría de referencia en la planificación que hacen los profesores. Por último, Salinas (1987), en un trabajo de investigación referido a nuestro contexto, reafirma la hipótesis de que las actividades de profesores y alumnos son puntos de referencia importantes cuando los profesores establecen planes de trabajo:

En contra de la lógica del modelo de Tyler, los profesores no parten de la clarificación, precisión o clasificación de objetivos, sino que buscan prioritariamente las actividades que rellenen el tiempo, hagan funcionar el grupo y desarrollen el *curriculum*. Actividades y contenidos son los elementos más relevantes en la representación que el docente se hace de los problemas que deberá resolver cuando planifica...

De ahí, la importancia para el profesor de disponer de un repertorio de tareas...y saber como desarrollarlas en las condiciones reales y con un grupo de alumnos. (Gimeno, 1992, p. 326).

Reconsideremos ahora, algunas de las afirmaciones que sobre el término de actividad se han hecho:

Primero, si las actividades constituyen un elemento intermedio entre las posibilidades teóricas del *curriculum* y los efectos reales del mismo.

Segundo, si el *curriculum* real queda establecido en aquello que se

hace mientras se está en el aula.

Tercero, si son estrategias útiles para facilitar las tareas del profesor; un recurso próximo y significativo sobre el que organizar su práctica y desde luego su reflexión.

Cuarto, si la preocupación central del profesor se sitúa en seleccionar y ordenar las actividades que le permitan organizar el tiempo en la escuela y dinamizar a su grupo.

Quinto, si el modelo de objetivos ha sido escasamente utilizado por los profesores, es porque seguramente no les resulta útil.

Sexto, si tal como afirma Jackson (1991) es necesario comprender el proceso docente antes de hacer el esfuerzo por cambiarlo:

A medida que aprendemos más sobre lo que sucede en estas colmenas densamente pobladas de actividad educativa, puede que tratemos de conservar, en vez de transformar, cualquier grado de arte que contenga la tarea del profesor (p. 205).

Entonces quizás pueda entreverse mucho mejor algunas de las razones de nuestra elección.

Al respecto, nos gustaría apuntar algunas conclusiones extraídas de nuestra propia práctica en la formación inicial del profesorado. Cuando proponemos a los alumnos que elaboren *proyectos* -basados en una línea de trabajo similar a la de los planes de acción- para proponer a hipotéticos alumnos en la fase práctica de su formación, podemos comprobar que, en su mayoría, conciben más rápida y espontáneamente actividades ricas en acciones y posibilidades. Cuando, en un intento por determinar los objetivos o propósitos de las mismas, reflexionan sobre ellos, el valor de la propuesta tiende a empobrecerse, a limitarse.

Parece pues, que los futuros profesores, a la hora de organizar lo que va a ser su práctica, comienzan de un modo espontáneo, por el diseño de

actividades. Veamos lo que sucedió en una de estas clases:

...trabajando sobre el tema de *La tierra* como proyecto para estudiar, descubrir e investigar sobre el elemento *Textura*, un grupo de alumnos empezó a organizarlo a partir de una primera actividad que consistió en la búsqueda y recogida de piedras y distintos tipos de tierra en el entorno más próximo, su colocación en el aula con un gran sentido motivador y estético como: piedras de diferentes tamaños colocadas sobre espejos, con espejos por la parte de atrás, grupos de cantos iluminados con flexo para ver la sombra que proyectan, tierras sobre superficies distintas: sobre papeles brillantes, ásperos, oscuros claros... Extracto documento de trabajo: *Reflexiones sobre el trabajo en proyectos*, 1992.

Una actividad como esta podría ocupar el centro del propio proyecto. Sin embargo, la presión por encontrar un objetivo hizo que todo se resumiese en un lacónico: *aprender a observar los objetos*. Una importante fuente de recursos fue desaprovechada, un montón de horas de trabajo y esfuerzo, y de posibilidades ... quedaban contenidas -aunque quizá fuese más propio decir encerradas- en aquellas cinco escuetas palabras.

Como no podemos predecir hechos y efectos educativos de un modo fiable... la misma especificación -de objetivos- disuade a los profesores de ver hasta dónde puede llegar: aprisiona a los alumnos dentro de los límites de nuestras esperanzas... (Stenhouse, 1987b, p 115)

Por último, nos gustaría volver sobre la idea de que el término *actividad/acción* educativa hace referencia a un modo de estructurar la práctica donde el alumno desempeña siempre un papel participativo: observar, valorar, debatir, reflexionar o hacer no tiene ningún sentido sin una acción explícita y específica en que manifestarse.

...la técnica que más se practica en la mayoría de las aulas es la de escuchar. Es más, los alumnos ocupan la mayor parte del tiempo escuchando en clase, y esto aún en las clases de profesores que no consideran las técnicas magistrales -de escuchar- como las más adecuadas para el aprendizaje de sus alumnos. ¿Qué significa esto para la educación artística?. Significa sencillamente esto: si los alumnos van a adquirir, por ejemplo, la capacidad de valorar críticamente el arte visual, necesitan la oportunidad de hacerlo. Necesitan una ocasión para ver arte visual, comparar las formas artísticas y hablar sobre ellas. A propósito, las mismas afirmaciones resultan útiles para la preparación del profesor de arte. Si va a tener que hablar, inteligentemente, a los niños necesita la oportunidad de aprender tales hábitos; la simple lectura de sobre cómo debe hacerlo resulta inadecuada, es igual que leer sobre como se nada. ¡Al poco tiempo de haber leído las primeras lecciones es importante tirarse al agua!. (Eisner, 1972, p. 167-168)

Las *acciones de aprendizaje* se diseñan, en este contexto, como instrumentos para ayudar a los alumnos y al profesor a aprender y a experimentar el arte, a desarrollar su autoeducación artística. Los estudiantes tienen, como el profesor, un papel activo, no son observadores, ni consumidores de datos o teorías; al contrario deben disponer de oportunidades para desarrollar su conocimiento artístico. Las *actividades* describen ese encuentro educativo: identifican una situación de trabajo artístico, un tema o material con el que enfrentarse, una tarea que debe iniciarse... pero no especifican lo que ha de aprenderse, hasta donde puede llegarse: se espera de los alumnos respuestas imaginativas, diferentes, divergentes... Los profesores proponen o simulan contextos de trabajo, cada niño pone en juego sus capacidades para encontrar una respuesta o significado personal, una opción -productiva, crítica o de reflexión histórica- singular y propia.

En esta perspectiva surgen los planes de acción como una propuesta -hipótesis de trabajo, si se prefiere- para:

- *un contexto* : la educación obligatoria de nuestro país
- *unos alumnos*: los de educación primaria, 6-12 años, inmersos dentro de ese contexto
- sustentada por unos *principios básicos* revisables por naturaleza y abiertos el concepto de arte y de la educación artística.

Además de constituir el elemento estructural para organizar el *curriculum*, su función responde a la de una estrategia de enseñanza sobre la que aprender y enseñar: *el conocimiento en la acción*.

Su formato de sistemas organizados -planes- donde se combinan actividad y recursos, procedimientos y materiales, tiene como finalidad ayudar al profesor y al alumno a enriquecer las experiencias artísticas que reciben y desarrollan dentro de su aula y también fuera de ella. Garantiza la continuidad de la actividad, enlazando aspectos parciales del *curriculum*, temas dispersos, actividades concretas que por desgracia han ocupado muchos currícula de educación artística. Y la coherencia, en un área Interdisciplinar como la artística, donde los aspectos expresivo, crítico e histórico deben quedar completamente integrados dentro de cada unidad.

Los planes de acción como esquemas flexibles para actuar en la práctica pretenden llegar directamente hasta el profesor, en dos sentidos: proponiéndole reconsiderar su práctica y proporcionándole los recursos necesarios para reconsiderarla. En este sentido, dichos planes deben ser considerados como un instrumento, más que una fórmula mágica: *algo para usar -y revisar- más que para seguir al pie de la letra* (Eisner, 1979,p. 108). Su intención no es determinar la práctica; al contrario, ofrecer un marco abierto donde iniciar la reflexión, el conocimiento y la acción.

Su función es de formación, en el sentido de que propone nuevas líneas a tener en cuenta antes de diseñar la práctica educativa, pero operativa, en la medida en que pretende proporcionar a los profesores esquemas concretos, propuestas de trabajo para realizar y comprobar en sus aulas: *pequeñas e imperfectas aportaciones que nos ayuden a transformar la práctica*. (Gimeno, 1992, p. 241).

1.4. Materiales curriculares y el papel del profesor

Como hemos dicho, una vez delimitada una base o contexto teórico de educación artística es posible extraer los contenidos -aquello qué aprender y enseñar- y los modos de actuación -principios a partir de los que aprender y enseñar- que definen un modelo concreto de *curriculum*. Ahora bien, en la medida que optamos por una perspectiva práctica, se hace necesario diseñar un constructo que permita hacer operativo nuestro propósito general; los *planes de acción*, elementos organizados de *síntesis* entre *actividades profesor/alumno* y *recursos materiales* sobre/con los que actuar, responden a esta necesidad.

Hemos intentado establecer algunas de las razones que nos han llevado a optar por un *curriculum* estructurado en acciones. La cuestión ahora es responder a la pregunta de por qué incluir recursos y materiales visuales como un elemento del *curriculum*.

Si lo que se pretende es incidir sobre la calidad de la educación artística, parece un buen modo de hacerlo, ofrecer a los profesores una alternativa para organizar sus clases, presentándoles una propuesta de actividades y una selección de materiales y recursos visuales que les ayuden a desarrollar su práctica.

Como señala Elsner (1989) los profesores que se ocupan de la Educación

Artística en la Educación Primaria no suelen ser especialistas -en nuestro país, desde luego no lo son- como generalistas tienen demasiadas áreas que tratar y no siempre la suficiente preparación para tener una idea clara de qué enseñar ni de cómo hacerlo. Necesitan recursos, en el sentido más amplio de la palabra, que les ayuden a decidir cómo organizar su práctica.

La propia enseñanza del arte visual necesita de nuevas iniciativas curriculares y materiales visuales que incrementen la gama de posibilidades a disposición de los profesores, para que puedan encontrar aquellos materiales que mejor se adapten a las peculiaridades del contexto educativo en el que trabajan.

En este mismo sentido se pronuncia Apple (1989) cuando señala que a medida que pasa el tiempo -y en función de una cultura más cambiante y compleja- el trabajo de los profesores no sólo no se simplifica, sino que se *intensifica*, es decir, reclama nuevas tareas, nuevas estrategias y conceptos, una adaptación profesional constante. Paradójicamente, ni la formación inicial que recibe, ni las posibilidades laborales con las que cuenta parecen atender a tal circunstancia. Ante esta situación, los materiales estructurados de la práctica educativa representan una ayuda imprescindible para los profesores. Pero además, como destaca Gimeno (1991), los materiales educativos poseen una importante función mediadora. Entre la educación escolarizada y la cultura se establece un fenómeno de alejamiento (una considerable distancia), conocer desde la escuela el entorno cultural en que nos movemos -y el arte como hecho cultural- necesita de medios indirectos que hagan posible acercarnos a sus orígenes, a las claves para comprenderlo.

La escuela se asemejaría más a la vida diversificando los mediadores de las representaciones de la cultura. Podría desempeñar mejor papel como instrumento de cultura si aprovecharse los más variados recursos y se rompiera el uso restringido de los que predominantemente utiliza... Renovar la comunicación cultural en la institución escolar implica rescatar posibilidades... (p. 11)

El conocimiento directo sobre hechos y acontecimientos constituye el mejor mediador para acceder a la cultura, pero en una sociedad como la nuestra no siempre es posible acceder de este modo al saber. Necesitamos materiales educativos -especialmente visuales, en nuestro caso- que permitan a los alumnos utilizar otras fuentes que no sean la voz -y la visión del mundo- de su profesor, otras representaciones de la realidad distinta del formato de libro de texto. Iniciar una reflexión y un discurso visual necesita de nuevos materiales que hagan referencia explícita a los simbolismos, al alfabeto y la sintaxis visual. Contribuir a esta línea de trabajo, con nuestro esfuerzo, merece la pena.

Por último, incluir una serie de materiales educativos como parte integrante de un modelo de *curriculum*, significa cuestionar -al menos, para algunas materias- la hegemonía del libro del texto. Apple (1989) recoge la estimación, desarrollada en el entorno de la educación americana, de que el 75% del tiempo de los alumnos en el aula está relacionada con el uso de libros de texto.

En el caso de la educación artística, donde se destaca la importancia de un modo de pensamiento visual, es decir, una forma de conocimiento que no se basa en el lenguaje discursivo, la necesidad de dar cabida a materiales de uso no discursivo parece una cuestión relevante.

El valor de un libro o una serie de imágenes fijas o en movimiento no es el mismo para transmitir un contenido de literatura, transmitir sensibilidad estética, reflexionar sobre la obra de un pintor o un escultor, o proporcionar una explicación matemática. En un área de gran contenido visual, como el arte, el discurso y el formato de libro de texto resulta insuficiente.

¿Con qué actitud recibirían los profesores los distintos materiales curriculares? Jackson (1991) a partir de los datos recogidos en las entrevistas realizadas a 50 profesores expertos, destaca en la actitud de los docentes dos rasgos fundamentales:

- buena disposición a aceptar orientaciones, bien de comisiones expertas en el tema del *curriculum*, e incluso a través de los grupos editoriales,
- siempre y cuando, su autonomía, libertad y criterio profesional fuesen respetados.

...nuestras entrevistas contienen muchas indicaciones de un deseo de aprovechar, con más intensidad de lo que se hace actualmente, los servicios de otros especialistas dentro del sistema escolar, como por ejemplo profesores de música y de educación artística. En otras palabras, estos educadores no solicitan el retorno a las condiciones de aislamiento de una escuela de una sola aula. Quieren compañía y desean ayuda, pero aspiran también a preservar la sensación de autonomía...(p. 166)

Por lo que a educación artística se refiere, nuestro trabajo con profesores en activo, apunta en esa misma dirección. Por una parte, los cursos de educación artística -ed. visual y plástica- figuran entre los más solicitados por los profesores en activo. Por otra, se observa en los profesores, no sólo una buena disposición, sino un interés real en encontrar materiales y proyectos -conscientes quizá de su deficiente formación, en la materia- que les ayuden a desarrollar una práctica estimulante para sus alumnos y para ellos mismos. La condición para ser bien aceptados está relacionada con que no se ofrezcan soluciones *a priori*, sino que lo hagan teniendo en cuenta las posibilidades de los contextos educativos en los que van a aplicarse.

¿Qué tipo de relación debe establecerse entre materiales educativos y profesor?. Como señala Eisner (1989) *el profesor es el centro de todo lo que puede y debería hacerse en educación artística*. (p. 165). Desde luego, su tarea no puede limitarse a la de ejecutar o poner en práctica una serie de procedimientos o actividades. Son los profesores quienes pueden mejorar la

práctica educativa. Sin contar con él, cualquier modelo de *curriculum* -y por supuesto, el mejor material- queda descontextualizado, reservado al plano de lo teórico, de las ideas. Mientras tanto la educación artística seguirá perdiendo su oportunidad de ofrecer a los niños -y a los adultos- un conocimiento y un modo de proceder realmente significativo.

Contreras (1991) refiere una anécdota que puede ayudarnos a comprender mejor esta necesidad:

Gail McCutcheon, narra una experiencia de su época como profesora de Primaria en la que la escuela adoptó unos materiales para trabajar las ciencias. Una de las unidades se componía de ocho conjuntos de pelotas de distintos tamaños y ocho cintas métricas. Tenían que dividir la clase de tercero en ocho grupos de tres o cuatro niños. En cada grupo tenían que dejar caer las pelotas desde el hombro mientras que un compañero iba midiendo la altura de los rebotes. Según McCutcheon, para algunos profesores que nunca habían trabajado en pequeño grupo la actividad les pareció impensable. Otro convirtió la actividad en una demostración de lo que él hacía, mientras que uno de los alumnos medía y los demás miraban. Otra se asustó por los problemas de disciplina, porque los niños no dejaban caer las pelotas, sino que las botaban, y estas volaban por doquier... (p. 23).

Por todo ello, no es posible hablar del desarrollo de un modelo de *curriculum*, si no existe el *desarrollo del profesor*, este fue uno de los presupuestos de *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1987a) que compartimos.

Un proyecto educativo se desenvuelve y mejora gracias a la aportación y al trabajo de los profesores que participan en él. Pero, al mismo tiempo, y precisamente a partir de su propia labor de investigación, comprueba en la práctica la relación dialéctica que se establece entre una teoría educativa y los contextos prácticos en los que realiza su trabajo. La reflexión consiguiente a este análisis le permitirá completar y modificar su conocimiento sobre la

educación, sobre la materia que imparte, sobre las relaciones con sus alumnos y sobre el modo de enseñar...

El *curriculum* -tanto en su diseño y explicitación general, como en los materiales educativos que lo acompañan- debe constituir, y así lo entendemos, un medio de educación para el alumno y para el profesor. En este sentido, Stenhouse (1987b) afirma:

El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender su arte el profesor. El *curriculum* es el medio a través del cual puede aprender el profesor la naturaleza del conocimiento. Y el *curriculum* es el mejor medio a través del cual el profesor como profesor puede aprender todo esto porque le permite poner a prueba ideas por obra de la práctica y, en consecuencia, basarse en su juicio más que en el juicio de los demás. (p.140).

Los materiales visuales que acompañan la propuesta representan instrumentos de formación docente. Primero, en la medida que responden a esquemas de acción encaminados a mejorar la práctica educativa, equiparables a las *evidencias documentales* (Stenhouse, cit. por Gimeno, 1991) y a los *dispositivos visuales* de Eisner (1972), sus características más significativas son:

- constituyen *ejemplos* para un desarrollo práctico en el aula, en este sentido, son un recurso puntual que sugieren un modo de trabajo.
- representan un *soporte* o ayuda para los profesores, en tanto que les brinda una serie de materiales que ellos no tienen tiempo, pueden o saben hacer.
- son conscientes de su propia *limitación*, es decir, pueden y deben ser reestructurados y adaptados a los contextos particulares.

Segundo, porque en la medida que ofrecen una posibilidad práctica para mejorar la calidad de la enseñanza artística, sitúan al profesional ante una serie de contradicciones, decisiones y actuaciones que le obligan a reconsiderar:

- la enseñanza que imparte
- la naturaleza del conocimiento y la educación artística
- el modo de enseñar
- la educación artística dentro de un contexto social más amplio

A partir de tal reflexión se inicia un proceso de investigación que le conducirá a generar sus propios puntos de vista, sus líneas de actuación y, en la medida que contraste su experiencia con la de otros profesionales, a un verdadero conocimiento educativo. Aunque, seguramente no podamos dar una respuesta satisfactoria a todo este tipo de cuestiones, al menos han sido, y creemos que deben seguir siendo, tenidas en cuenta.

2. Estructura del modelo.

Como hemos tratado de exponer en el epígrafe anterior, el modelo de planes de acción se organiza en torno a un sistema de esquemas flexibles de acción donde se describe una situación de trabajo y se combinan actividad y recursos, procedimientos y materiales, investigación y acción, con la finalidad de enriquecer las experiencias artísticas de los profesores y alumnos que en él participan.

¿De qué manera se articula entonces la estructura del modelo?. Como ya hemos dicho, renunciamos a un planteamiento a partir de objetivos o resultados finales; por el contrario comenzamos, como Stenhouse (1987 a) lo hace, a partir de una amplia finalidad educativa: educar artísticamente.

Inmediatamente después pasamos a considerar una disciplina: el arte y las características del modo de conocimiento que nos ofrece, de esta reflexión surgen los contenidos del *curriculum* que hemos denominado como Eisner (1972) *campos de aprendizaje* y que están en íntima relación con el proceso de creación y de aprendizaje artístico.

Una vez definida la finalidad -o dirección educativa si se prefiere- y los contenidos hemos optado por considerar aquellos procedimientos o modelos generales de actuación -*principios de acción*- a partir de los cuales deben afrontarse cada uno de los módulos de actividades/acciones educativas que configuran un plan.

Ahora bien, un plan o una acción educativa se desarrolla en un espacio concreto que mediatiza y simboliza muchas veces, el propio proceso de aprendizaje. Por ello, hemos considerado interesante hacer algunas anotaciones o sugerencias sobre las características de organización que un aula como fuente de recursos y espacio de acción debe poseer a fin de facilitar el aprendizaje artístico.

Por último el tema de la evaluación se nos ha impuesto como un acto inevitable de reflexión coherente con el modelo de *curriculum* y la práctica educativa que de él se deriva.

2.1. Campos de aprendizaje: contenidos.

Para construir la propuesta de *curriculum* que presentamos, partimos de los tres dominios de aprendizaje que Eisner (1972) establece al organizar el *Kettering Project*. Sin duda, uno de los rasgos más característicos de ella, en consonancia también con el modelo que Eisner planteaba en 1972, radica en la intención de ofrecer, al profesorado, un modelo de *curriculum* que pueda ser utilizado como un instrumento para mejorar su práctica y la oportunidad de reflexionar sobre ella. Un modelo de *curriculum*, además, que proporcione a

los alumnos la posibilidad de realizar trabajos de arte con *calidad expresiva y estética*, de *responder estéticamente* al mundo visual en el que vive y que, finalmente, les ayude a *comprender* el papel del *arte visual de la cultura* en la que están inmersos.

Los tres campos de aprendizaje: productivo, crítico e histórico, identifican los elementos esenciales, así como las relaciones entre los elementos y propuestas de cada una de las actividades -o acciones- de un plan. Por esta razón, consideramos que deben ofrecer una referencia obligada en el desarrollo de un *curriculum* de educación artística.

El campo o dominio productivo está encaminado al desarrollo de destrezas y habilidades que contribuyan, por un lado, a la comprensión de la naturaleza, propósito y proceso artístico; y por otro, a ampliar el conocimiento y la experiencia de los alumnos en cuanto a técnicas y materiales artísticos, para la realización de trabajos con capacidad expresiva.

El dominio analítico-crítico está relacionado con el desarrollo de la capacidad para ver, aprender y sentir el valor de los elementos visuales y de las relaciones que entre ellos se establecen, como parte fundamental de la experiencia estética. Así como, con el desarrollo de la capacidad para analizar, interpretar y valorar las cualidades estéticas para comprender y expresar el contenido y la forma del arte.

Finalmente, el dominio histórico-cultural está centrado, básicamente, en aprender a valorar la influencia de los contextos históricos y sociales sobre la obra de un artista y la contribución de su propia obra al desarrollo de las formas e ideas de esa sociedad.

Estos tres campos de aprendizaje aglutinan y concretan muchas de las ideas que hemos ido desarrollando a lo largo de los capítulos precedentes. Por un lado, se basan en aquellos aspectos del aprendizaje artístico que hemos considerado en el capítulo II. Pero, sobre todo, como afirma Eisner (1972), parten de la firme convicción de que el aprendizaje artístico *no es, ni debe ser considerado, una consecuencia automática de la maduración*.

porque mantenemos esta premisa, nos hemos tenido que preguntar, si el aprendizaje artístico no es una consecuencia automática de la maduración, qué es aquello que se puede enseñar y aprender con relación al arte. (Eisner, 1972, p. 172)

En segundo lugar, estos campos entroncan directamente con las cuatro disciplinas básicas: estética, historia del arte, crítica artística y producción por la DBAE; cuyos conceptos, principios y técnicas configuran el núcleo de lo que entendemos por disciplina artística.

Pero más aún, y como ya hemos dicho, se corresponden con las acciones que las personas realizan más frecuentemente en su relación con el arte: lo hacen, lo miran, lo sitúan en su contexto histórico-social, y hacen juicios sobre él (Eisner, 1987a) En la medida que la educación artística ayuda a profundizar en cada uno de estos aspectos nos acercaremos a nuestro propósito principal: *construir una estructura de pensamiento, una forma de mirar que capacite a las personas para comprender y apreciar los valores estéticos del arte y del mundo que les rodea. Aquel en el que han de aprender a vivir y han de aprender a cambiar.*

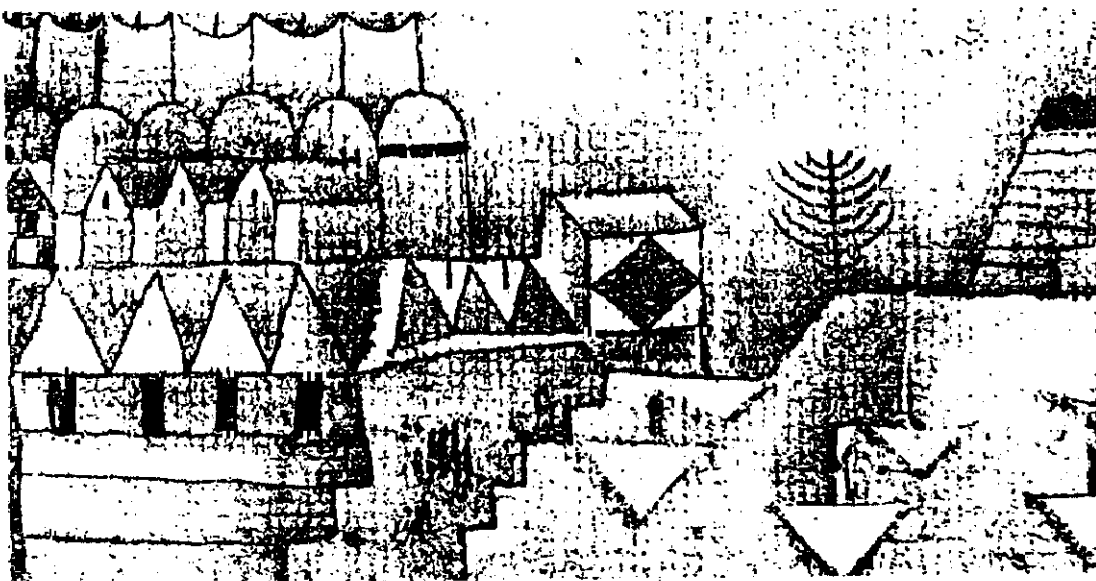


Fig. 5.1. Paul Klee. Ciudad antigua y puente (detalle). 1928

2. 2. Modos de actuación: principios de acción

Entendemos como Peters (cit. por Stenhouse, 1987a, p.127) que la educación artística *implica tomar parte en actividades que valgan la pena*. Estas actividades son valiosas por sí mismas en la medida que representan las formas de conocimiento artístico. De hecho, la idea de planes de acción que proponemos así lo entiende.

En este sentido, los tres principios de acción que vamos a considerar: observar, producir, debatir y analizar, representan un intento de aproximación a la comprensión artística y a un modo de entender la práctica educativa.

Observar

Desarrollar la capacidad de mirar detenidamente las cosas para conocerlas mejor, para llegar a ser consciente del aspecto visual: las líneas, las texturas, los contornos, los colores... que componen aquello que nos rodea; enseñar, en fin, un modo de ver, de aprender a utilizar los *ojos del pensamiento*, en expresión de Klee (Lancaster, 1991), constituye la base fundamental de este principio de acción, que no corresponde más que a un modo de enfrentarse a la riqueza y complejidad de estímulos visuales que provienen del mundo real. Los niños pueden aprender mucho a partir del análisis detallado de la apariencia (visual) de objetos cotidianos y naturales. Una observación cuidadosa acompañada de experiencias sensoriales adecuadas, proporciona gran cantidad de información sobre el mundo real, pero además enriquece y amplía el archivo mental de formas al que será necesario recurrir en el momento de intentar representarlas.

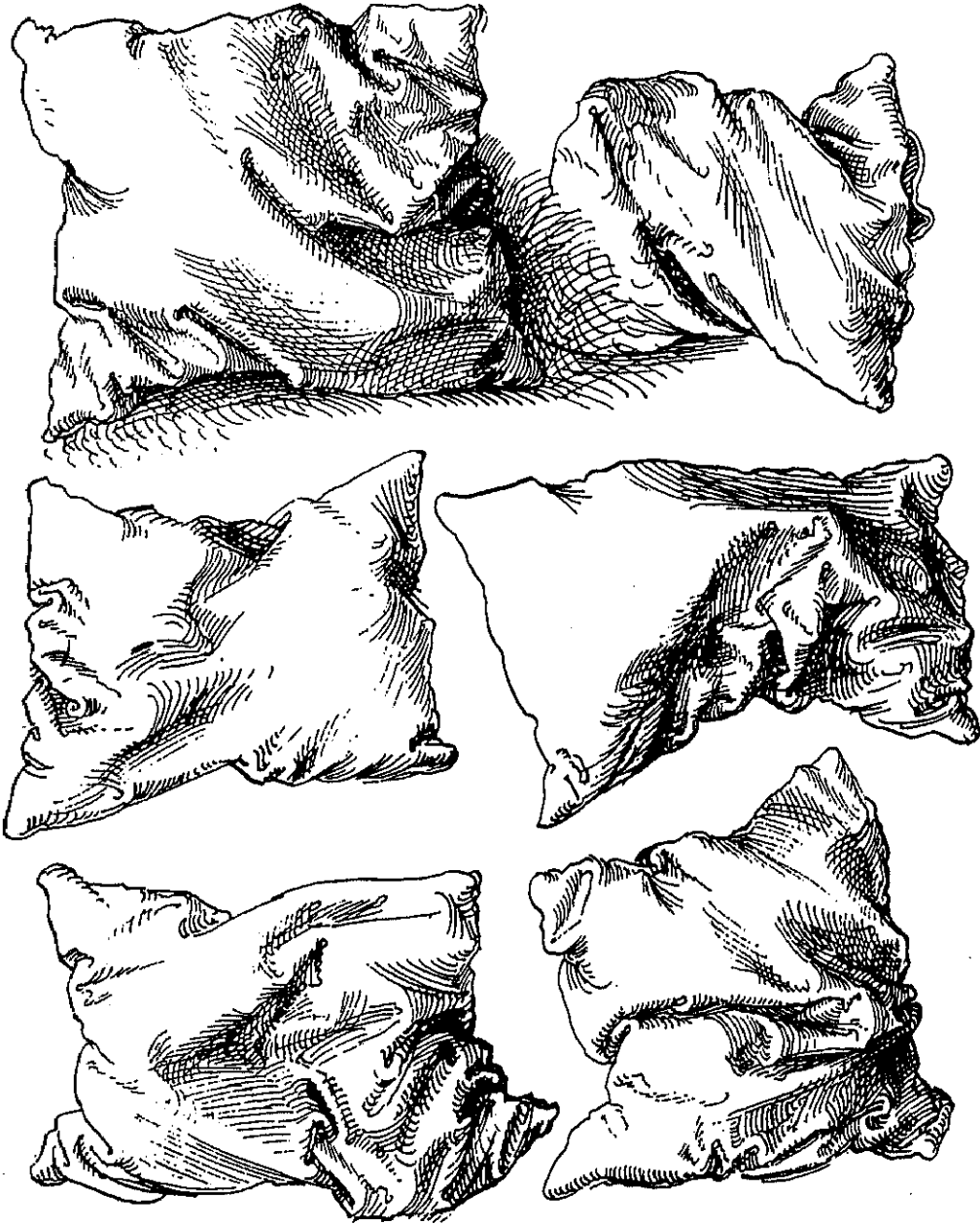


Fig. 5.2. Dibujo de almohadones. Albrecht Dürer (1472-1528)

Como señala Eisner (1972) el análisis de formas artísticas y naturales influye sobre la capacidad de producir trabajos de carácter artístico. La práctica de la observación desarrolla la sensibilidad visual y hace posible utilizar la *información* adquirida como recurso para realizar su trabajo.

Pese a su valor, no siempre se le ha concedido (a la observación) un lugar significativo dentro de los *curricula* de arte de educación primaria. Como recoge el informe elaborado en 1978, bajo la supervisión del D.E.S. (Department of Education and Science)

el dibujo y el modelado a partir de la observación directa ha sido escasamente potenciado, aunque dentro de esta línea comienzan a surgir trabajos muy interesantes (párrafo, 5.87)...

es necesario que los niños aprendan a desarrollar una observación detallada y a registrar fielmente aquello que ven y conocen (párrafo 5. 94). (Cit. por Figg, 1985, p. 35-36).

En este mismo sentido se pronuncia la Inspección escolar británica (HMI, 1985) cuando insiste en la afirmación de que *los niños aprenderían mucho más, si su trabajo se basara, con mayor frecuencia que ahora, en la observación y el estudio del natural*. (cit. por Lancaster, 1991, p. 37).

En nuestro país, el lugar que se le reserva a la oportunidad de *aprender a ver*, en el *curriculum* de arte de primaria es más bien pequeña, aún cuando las características evolutivas de los niños de esta edad la hacen especialmente interesante.

Sobre la importancia de brindar a los alumnos la oportunidad de *aprender a ver*, Clement (1987) resume con un ejemplo realmente gráfico, las consecuencias de una propuesta de actividad -o trabajo- donde el papel de la observación, entendida no sólo como una forma de recoger *datos* visuales sino como el inicio de un proceso de reflexión, ha sido menospreciada o

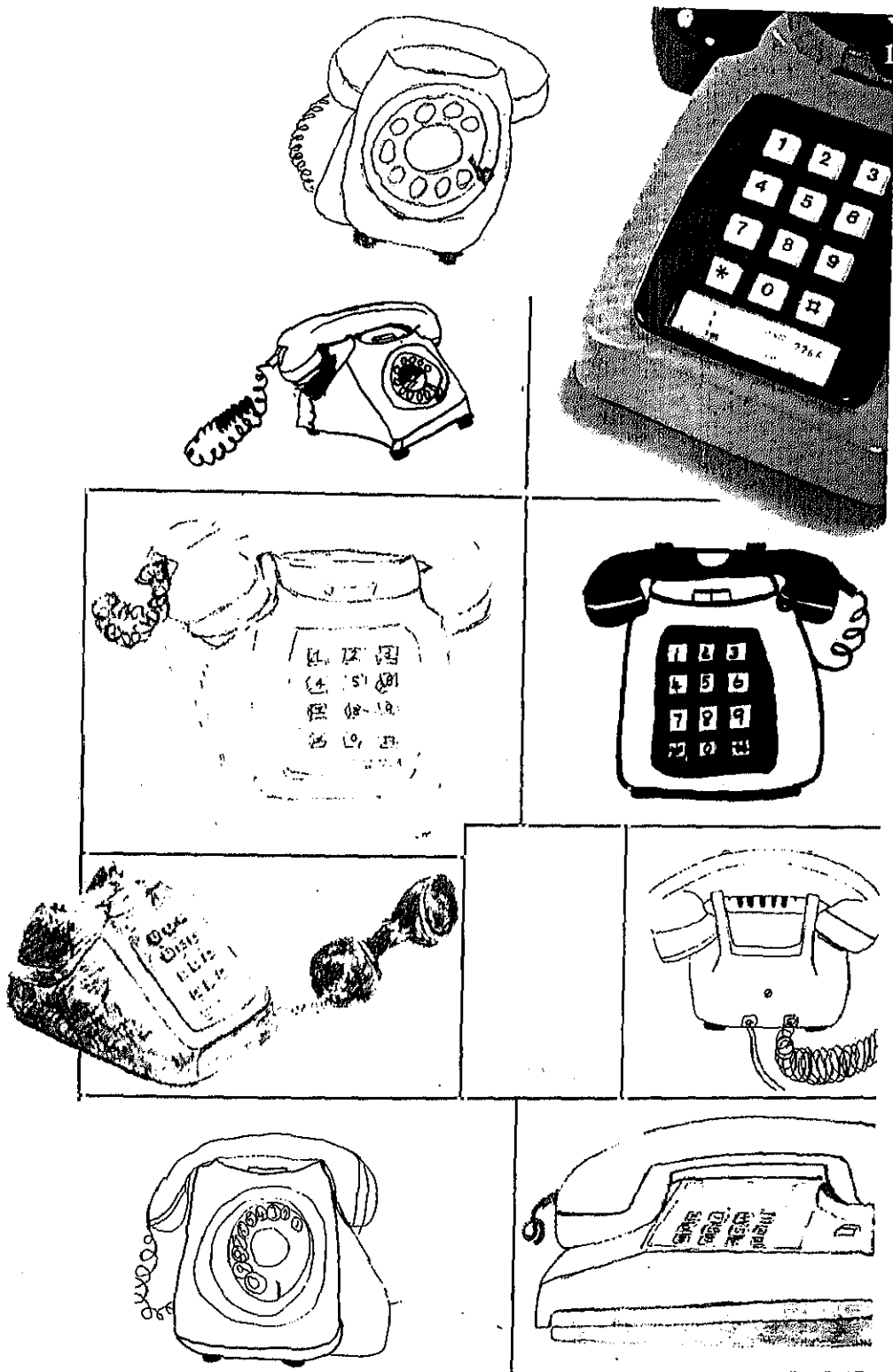


Fig. 5.3. Dibujos de observación (Look out, 1987, p.11)

sencillamente no ha sido tomada en cuenta. Su conclusión es que a propuestas excesivamente simplificadas o estandarizadas, se obtienen resultados igualmente estandarizados o estereotipados.

Si les pides a los niños que dibujen una casa -cualquier casa- sin ningún diálogo o debate previo, lo más probable es que realicen estereotipos de una casa: un rectángulo, con una puerta central y una ventana en cada esquina y un triángulo para el tejado. Aquellos alumnos que posean una mayor destreza realizarán estereotipos más elaborados y le añadirán algunos detalles como el llamador de la puerta, las cortinas, o el césped y la valla. Aún a los 13 o 14 años los niños dibujarán estereotipos de casa que corresponderían a niños de 6 años. (p.111)

Por el contrario, continúa el autor, cuando esta misma tarea es planteada de un modo adecuado y se ofrecen una serie de recursos tanto para centrar como para estimular la observación, los resultados varían notablemente. En este sentido continúa el autor:

Hable con los niños sobre cómo son las casas en donde viven, hasta llegar a completar descripciones verbales ricas y detalladas, intentando despertar su atención y su memoria. Pedir, entonces que dibujen su propia casa y sus dibujos tendrán una mayor intencionalidad y carácter, porque estarán basados en la misma clase de experiencia: su habilidad para recordar su casa a través del diálogo.

Vaya con el mismo grupo de niños a una plaza o calle próxima donde sea posible observar casas distintas. Pídales que miren, que hablen, que observen aquello que ven, que hagan bocetos, que escriban palabras y notas, que hagan esquemas, que analicen los detalles que hacen a unas casas diferentes de otras...

Muestre a los niños una casa de muñecas sin el frente de manera

que sólo puedan verla en sección, hablen sobre esta panorámica y pídales que hagan un dibujo en sección, o esquemas de su propia casa mostrando como se vive dentro...Pídales que inventen una casa fantástica o extraña, tomando como referencia, por ejemplo, algún relato de prosa o poesía... (p.111)

Desde luego que los dibujos de los niños adquirirán una mayor riqueza y expresividad, pero lo que es más importante se les estará aproximando a un modo de conocimiento -visual, en este caso- que integra procesos como los recoger y registrar información, analizar, debatir, imaginar y comunicar tanto ideas como información.

Si consideramos la observación como un principio de acción fundamental, cuya trayectoria es posible seguir a lo largo de cada uno de *los planes de acción* propuestos, la cuestión entonces será determinar de qué modo y en qué sentido vamos a referirnos a ella.

Como señala Lancaster (1991) al considerar la utilización del entorno visual como instrumento para despertar el interés y la reflexión por parte del alumno, quizá, *el secreto resida en saber sencillamente como ser selectivo y en conocer qué emplear del mundo que nos rodea: un mundo que contemplo como una caótica sinfonía visual* (p.49). E inevitablemente, como afirma el autor, proponer cualquier estrategia para incorporarla a la práctica educativa habrá de pasar necesariamente por responder a cuestiones como: ¿hacia qué tipo de objetos debemos dirigir la atención -y la observación- de nuestros alumnos?, ¿de qué modo debemos actuar al enfrentarnos a esta tarea?, ¿con qué medios contamos a la hora de trabajar?...

Con relación a estas cuestiones, el proyecto LOOK OUT sintetiza gráficamente, una interesante línea de investigación y actuación (Figs. 5.6 y 5.7) que merece ser destacada.

Este proyecto, publicado por el ILEA (Inner London Education Authority) en 1987, ha sido realizado por profesionales vinculados a la Educación Primaria británica con el objetivo de potenciar los trabajos de observación de objetos reales y su representación. Dirigido tanto a alumnos como a profesores, su intención es dar a los primeros, a través de una serie adecuada de actividades, la oportunidad de observar, dibujar, pintar y charlar sobre aquello que ven, desarrollando, así, una actitud de reflexión y diálogo sobre aquello que hacen y lo que han hecho.

Para los profesores pretende ser -en la medida en que recoge, en imágenes, el trabajo de dos profesores en acción, es decir, proponiendo esta misma tarea de observación a su grupo de clase- un material de apoyo que les proporcione seguridad y estrategias de trabajo.

Clement (1987) destaca, por su parte, el valor del diálogo, las descripciones verbales y los cuestionarios como fuente para estimular y dirigir la observación de los alumnos hacia aquellos aspectos que parezcan más interesantes. La conversación y el diálogo entre los miembros de una clase o grupo puede utilizarse como instrumento de observación (ver cuestionarios 1 y 2). A veces, el simple hecho de plantear una serie de preguntas relacionadas con la observación de un objeto puede ayudar a los niños a ver y a fijarse en los detalles más representativos o significativos.

Entre los recursos materiales que pueden, realmente, facilitar la tarea de aprender a mirar las cosas detenidamente y a comprenderla visualmente, nos parece necesario citar, además de las colecciones de aula, de las que hablaremos en el apartado dedicado específicamente al tema de los recursos -o el aula como un recurso, en la educación artística- dos elementos imprescindibles: los visores y las lupas.

Los primeros resultan especialmente útiles a los niños, en la medida que le ayudan a seleccionar y a aislar del contexto general, aquel objeto o detalle sobre el que quieren centrar su atención. Por esta razón, resultan

EJEMPLO 1**Cuestionario de observación**

R. Clement

Pedir a los niños que miren atentamente una pluma de ave que, después, van a dibujar con lápiz.

Mientras la miran pedir que contesten a las siguientes cuestiones:

1. ¿Dónde es más fuerte?
2. ¿Dónde es más débil?
3. ¿Dónde tiene las fibras más largas?
4. ¿Cómo es de ancha la base comparada con la punta?
5. ¿Cómo es de larga, comparada con el ancho?
6. ¿Está curvada?
7. ¿Dónde está más curvada?
8. ¿Dónde está menos curvada?
9. ¿Dónde es más suave?
10. ¿Dónde tiene el plumaje más fino?
11. ¿Dónde es más oscura?
12. ¿Dónde es más clara?
13. ¿Qué parte te parece más difícil de dibujar?
14. ¿Dónde utilizarías el lápiz más blando?
15. ¿Y en dónde tendrías que utilizar un lápiz muy afilado?...

Fig. 5.8. Cuestionario para estimular y dirigir la observación (Clement, 1987, p.115).

EJEMPLO 2

Cuestionario de observación

J. Broomhead. Director del Dpto. de Arte.
Great Torrington School

Cuestionario escrito usado como punto de partida de un proyecto sobre el tema de los zapatos.

El cuestionario se diseñó para animar a los estudiantes a observar detenidamente sus zapatos y a empezar a considerar diferentes aspectos y funciones de los mismos.

Contesta las siguientes preguntas con relación a los zapatos que llevas puestos ahora mismo:

1. ¿Qué número de zapato usas?
2. ¿De qué color son, exactamente, tus zapatos?
3. ¿Tienen cordones tus zapatos?. ¿Son finos o gruesos, oscuros o claros...?
4. Si no tienen cordón, ¿cómo puedes ponerte los zapatos?
5. ¿Puedes describir la suela de tus zapatos?
6. ¿De qué están hechos?
7. ¿Te cubren los zapatos el tobillo o no?
8. ¿Tienen tacones altos o bajos?. Si son altos, cuántos centímetros de alto.
9. Describe cómo es el tacto de tus zapatos?
10. Describe en detalle cualquier elemento que consideres importante en su diseño.
11. ¿Tienen tus zapatos algún cometido particular?
12. ¿Están muy usados?
13. ¿Cuándo los compraste?. ¿Dónde los compraste?
14. ¿Te gustan?. Da razones.
15. ¿Son cómodos?. Razónalo.
16. ¿Están de moda?
17. ¿Le gustan a tus amigos tus zapatos?
18. ¿Con qué los limpias?
19. ¿Cada cuánto tiempo los limpias?
20. ¿Cómo piensas que se sienten tus zapatos: felices, cansados, alegres, tristes...?
21. Si salieses a comprar un nuevo par, ¿cómo te gustaría ?.

Fig. 5.9. Cuestionario para estimular y dirigir la observación (Clement, 1987, p.135).

es realmente importante, pero hay otros aspectos de la educación artística que también lo son. Aprender a ver la forma visual, aprender a entender cómo funciona el arte en la cultura contemporánea y cómo ha funcionado en las culturas anteriores, es también algo, que por su importancia, no se debería menospreciar. (p. 26)

Pese a ello, aquello que podría considerarse como un aspecto clave de este tercer modo de acción, es decir, el dominio y la experimentación de los materiales, pocas veces ha sido adecuadamente tratado en los programas escolares. Gran parte del profesorado peca de presentar a los alumnos una excesiva diversidad de materiales, en la creencia de que variedad es garantía de calidad. Pasando de un material a otro, sin dar tiempo a que los niños lleguen realmente a conocer y dominar ninguno de ellos. Barkan describe así esta situación:

No creo que exagere si digo, que muchos profesores de educación artística juzgan la efectividad de su enseñanza en base a la cantidad de materiales y técnicas que emplean. Cuantos más materiales propongan, creen estar enseñando mejor, cuanto mayor sea la variedad de materiales que pueden probar sus alumnos piensan que el resultado será un aprendizaje mejor. (cit. por Eisner 1972, p. 24)

Sin embargo, la consecuencia de este tipo de programas, como señala Eisner (1972), es que los niños no disponen del tiempo necesario para adquirir las destrezas precisas para utilizar los materiales plásticos de un modo estético y personal.

De este modo, aunque la producción ha sido el aspecto de la educación artística al que se le ha prestado mayor atención, no siempre ha sido comprendido correctamente. En el capítulo II hemos intentado definir, tomando como base los modelos de Eisner (1972), Chapman (1978) y Broudy (cit. por Chapman, 1978), aquellas capacidades que es necesario

tener en cuenta para enseñar - y aprender - a crear formas visuales con interés estético y/o expresivo. La cuestión ahora se sitúa en ofrecer al profesorado no-especialista en educación artística, un esquema básico que le ayude a precisar y seleccionar aquellas grandes técnicas básicas junto a los materiales más adecuados para desarrollarlas. Y, sobre todo, que les lleve a comprender que la elección de las técnicas no es una cuestión arbitraria, sino que tiene una fundamentación cuya raíz está en la propia esencia del lenguaje del arte.

Técnicas	Materiales	Elementos visuales
Dibujo	lápices, tizas, rotuladores, tinta, carboncillo, etc.	punto, línea, forma, tono.
Pintura	ceras, témpera/gouache tintas, pigmentos, etc.	color, forma, textura, mancha, tono.
Collage	papeles, cartones, telas, fibras, madera, metal, etc.	forma, composición, plano, color, textura.
Modelado	barro, plastilina, pastas de modelar, escayola, etc.	volumen, textura.
Construcción	cajas, cartones, tubos, plásticos, maderas, etc.	espacio, equilibrio, composición.

Fig. 5. 17. Esquema de técnicas básicas.

El esquema de la fig. 5.17 resume nuestra propuesta. Planteamientos globales de este tipo facilitarán la continuidad y secuencia de las programaciones correspondientes a cada nivel y ciclo, a la vez que asegurará que, al concluir, la educación primaria, los alumnos hayan tenido la oportunidad de trabajar de un modo práctico con las técnicas y materiales básicos y con cada uno de los elementos que componen el alfabeto visual.

Con el diseño de actividades, organizadas en torno a planes más amplios de acción, donde tenga cabida el manejo de tales técnicas, que hemos denominado básicas en la medida en que a través de ellas es posible extraer, conocer y trabajar los elementos del lenguaje plástico, intentamos acercar a los alumnos desde la comprensión, no sólo visual sino también práctica, al proceso de creación artística.

La adquisición de la destreza técnica, es decir, el conocimiento de las características de un material y la capacidad de manejarlo es, sin lugar a dudas, resultado de su utilización en la práctica. En este sentido, *hacer* no puede ser sustituido por ninguna otra actividad.

Ahora bien, el dominio de un material plástico dista de ser una cuestión de entrenamiento o de práctica reiterativa; requiere resolución de problemas, reflexión, juicio crítico, elaboración de ideas...

Desarrollar la capacidad para manejar un material con una finalidad expresiva, es decir, para realizar una forma visual interesante, requiere tener presente una serie de aspectos importantes. En primer lugar, la elección de un material no constituye una decisión arbitraria; al contrario, afecta al resultado final de una obra. Primero, porque cada material tiene su propio carácter visual y táctil cuyo peso se deja sentir sobre la obra con que se realiza; segundo, porque cada material posee una serie de exigencias técnicas que es necesario respetar y seguir. De este modo, las características de cada material fijan los límites sobre cuáles son las formas que pueden hacerse y cuál es el modo en que deben hacerse, pero además, la utilización de cada uno de ellos requiere una serie de técnicas diferentes que es necesario conocer y dominar.

El problema de seleccionar el material que mejor se adapte a la idea o al proyecto que se desea realizar, es para el artista una decisión de vital importancia. En este sentido, debería proporcionarse a los niños la oportunidad de descubrir el valor estético y cultural de cada uno de los materiales plásticos. Propuestas como la de establecer paralelismos y comparaciones entre la utilización que los niños hacen de los materiales artísticos, y el uso que artistas de diferentes épocas y culturas les dan, o, considerar el papel de los materiales plásticos dentro de un entorno visual más amplio (Chapman, 1978), pueden ayudar a conseguir este propósito.

Pocas veces brindamos a los niños la oportunidad de decidir con qué material desean realizar su trabajo; sin embargo, para que un material artístico se convierta en un medio de expresión, es necesario que los niños lleguen a hacerse sensibles a las propiedades de ese material y a ser capaces de elegir aquel que mejor se adapte al trabajo que desean realizar. Deben aprender que sus planes iniciales pueden modificarse por las características del medio elegido y, a un nivel elemental, han de comprender que cada material posee su propio carácter, y así, por ejemplo, debe saber que la tiza o el pastel puede resultarle muy útil cuando quiera representar la suavidad de la piel de su gato o un muñeco de peluche.

Los niños necesitan manejar cada material, experimentar y descubrir así sus limitaciones y su valor. Los profesores deberían ser conscientes de que conseguir el dominio expresivo de un material es una tarea compleja que requiere tiempo, esfuerzo y oportunidades de trabajar con él para producir diferentes formas expresivas, para analizar sus características y posibilidades. Para terminar, hacer hincapié en que, como señala Eisner (1972), el manejo técnico de un material es una condición importante y necesaria, pero no suficiente para explicar la expresión artística. Así, la capacidad para observar las formas artísticas y naturales nos ayuda a comprender los objetos, a

descubrir su estructura formal, y más allá de ella, su poder simbólico y de evocación. Aquello que aprendemos a ver nos brinda la oportunidad de reflexionar y conocer mejor nuestro entorno visual.

Ahora bien, ni el conocimiento de los materiales, ni las destrezas perceptivas son suficientes para resolver el problema de transformar algo inmaterial (idea, proyecto, sentimiento) en una imagen real.

Como señala Broudy (cit. por Chapman, 1978) sin un juicio crítico sobre aquello que ve, que hace y que ha aprendido, la toma de decisiones que supone la realización de formas visuales parece imposible..

En resumen, lo que más nos interesa destacar es que la actividad productiva debe tener como finalidad crear formas visuales capaces de transmitir o comunicar -ideas, sentimientos, intenciones- utilizando como medio aquellos materiales que se ha aprendido a manejar, y que conseguirlo depende no sólo de las destrezas técnicas, sino de la capacidad de observar y reflexionar sobre su trabajo.

Debatir y analizar

El profesorado de arte, como cualquier otro, necesita disponer de una serie de estrategias y recursos que puedan servirle como ayuda en el desarrollo de su actividad docente. En este sentido, despertar la curiosidad y el deseo de conocer más e investigar, necesita de instrumentos sutiles, algunos de los cuales no siempre han sido convenientemente utilizados. Nos estamos refiriendo, en particular, a las actividades de **discusión y debate**, es decir, la reflexión y el análisis conjunto que se origina a partir de conversaciones donde se recogen puntos de vista individuales sobre un tema o propuesta, con unos propósitos concretos.

En lo que a Educación Artística se refiere Clement (1987) destaca que se observa una notable correlación entre la calidad de los trabajos de arte realizados y la cantidad y calidad del discurso verbal que precede y fundamenta tales trabajos.

El debate, como la observación, constituye uno de los modos de acción más interesantes, que ha sido injustamente menospreciado, en la enseñanza del arte. De ahí, la importancia de que el profesor sea capaz de dotar su aula - como fuente de recursos- con dos focos de atención claramente definidos: un **foco de observación**, con colecciones, fotografías y reproducciones de arte y un **foco de debate**, desde donde se ayude a dirigir la atención y la capacidad de apreciación crítica de los niños hacia aquello que les rodea. De este modo quedan garantizados los elementos básicos necesarios para el desarrollo del pensamiento visual de los alumnos.

El debate y el análisis conjunto como principio de acción debe ser tenido en cuenta cuando se trabaja en cada uno de los campos de aprendizaje antes definidos. De su importancia con relación a la capacidad de observación hemos hablado antes. La relación de ésta con el campo productivo se ha tratado extensamente en el capítulo dedicado al aprendizaje artístico. Cabe, pues, hablar de este principio como uno de los más apropiados para tratar los contenidos de los dominios crítico e histórico. El problema, como señala Taylor (1987), es que la mayoría del profesorado que se encarga de la educación artística de la Educación Primaria, no ha estudiado arte desde que tenían catorce años. Por eso, aunque son conscientes, por experiencia, de la facilidad de sus alumnos para adquirir de un modo intuitivo - o casi intuitivo- muchos de los contenidos correspondientes a este dominio, y de su capacidad para relacionar y reconocer trabajos de distintos autores, proponer un método para enseñar arte donde el dominio histórico-crítico se combine con la actividad práctica tropieza con importantes dificultades.

La cuestión, entonces, se centra más que en plantear a qué nos referimos cuando utilizamos la expresión *sesión de debate*, en encontrar un modo

adecuado de organizarla de manera que estimule la participación, el análisis y la reflexión de los alumnos, ayudándoles a alcanzar aquellos aspectos fundamentales de aquello que se les propone.

Básicamente, cuando utilizamos esta expresión, nos estamos refiriendo a la conversación que un grupo de personas mantiene sobre un tema u obra propuesta con el fin de animar una reflexión conjunta sobre distintos aspectos del entorno visual y artístico en el que se mueven. Sin embargo, somos conscientes de que no resulta fácil proponer una actividad de este tipo a profesionales que no tienen por qué poseer, como generalistas, los conocimientos especializados necesarios para hacer fluir el diálogo y la reflexión de sus alumnos hacia aquellos aspectos fundamentales de un trabajo de arte. Resulta, pues, necesario proponer estrategias que ayuden a los profesionales en su compleja tarea.

Eisner (1972) y Taylor (1987), cuyos modelos de análisis hemos tratado más ampliamente en el Capítulo II, basan su método sobre una dinámica de cuestiones cuyo propósito es hacer descubrir a los alumnos *aquellas dimensiones - experiencial, formal, temática, material y contextual o histórica*, en el caso de Eisner, y *contenido, forma, proceso y modo*, en el de Taylor- que básicamente se corresponden y destacan los aspectos fundamentales que deben ser considerados al analizar cualquier trabajo de arte. Así, bloques de cuestiones como:

¿qué materiales han sido utilizados?

¿cómo afecta el material al contenido de la obra?

¿el carácter de la obra sería el mismo si se hubiese utilizado otro material?, ¿por qué?

¿cómo se realizó el trabajo y de qué está hecho?

¿qué materiales, herramientas, procesos y técnicas han sido utilizadas por el autor?

¿cómo y dónde podría haber sido comenzado el trabajo?

¿crees que han sido necesarios estudios complementarios: bocetos, fotografías, maquetas, collages, etc.?

¿crees que el trabajo ha sido ejecutado rápidamente, o que por el contrario ha sido realizado a través de un largo período de tiempo?

están claramente enfocados a tal fin. Ahora bien, nos gustaría hacer hincapié, como señala Eisner (1972), que *la función del análisis no es realizar un ejercicio intelectual; sino que se trata de ampliar la propia percepción de la obra* (p.107).

Clement (1987) propone, a su vez, una estrategia basada en una serie de *soportes* o puntos de partida concretos a la hora de iniciar las sesiones de debate. De todos ellos, nos parece importante destacar dos: aquel que se refiere a la **crítica y apreciación** de trabajos de arte como una de las maneras más sencillas de acercar a los niños al análisis y valoración del arte; y en segundo lugar, aquel que se refiere a la utilización de los trabajos de algunos artistas, como foco de atención para aprender a *mirar* las cosas que le rodean -aún los objetos más cotidianos- desde un punto de vista que no siempre conoce, aquel que proporciona la mirada del arte, **los ojos del pensamiento** (Klee, cit. por Lancaster, 1991), si se quiere.

Es evidente, como señala Clement (1987), que la obra de artistas contemporáneos o del pasado, así como su visionado en películas, diapositivas o fotografías, proporciona, a los niños, un apoyo real para construir su propio archivo de imágenes, al que habrán de recurrir a la hora de plantear y realizar sus trabajos. A partir de la observación atenta, tanto de obras de arte, como de los trabajos de sus propios compañeros, surgen diálogos y conversaciones con los niños que les ayudan a adquirir los conocimientos necesarios para desarrollar su propia manera de *ver y de hacer*. Desde luego, una manera sencilla de animar este tipo de apreciación consiste en proporcionar a los alumnos una selección de reproducciones de arte y

pedirles que elijan aquella que más les guste, dando las razones de su elección.

Un grupo de niños de 11 años (Clement, 1987), situó una obra de Degas en el primer lugar de su lista dando las siguientes razones:

- Es realista
- Sus colores son armoniosos
- Parece pasado de moda
- Tiene un montón de detalles
- Es muy fácil de entender...

Si la gama y calidad de la respuesta ante una obra de arte correlaciona directamente con la comprensión de la gramática del arte visual, y con el conocimiento general del hecho artístico, como apuntan los trabajos de Eisner (1972), Chapman (1978) y Clement (1987), parece obvio que es necesario estimular tales actitudes desde la escuela primaria. La *recreación* de obras concretas -de autores especialmente significativos- utilizando objetos reales similares a los representados en el cuadro, constituye una estrategia interesante que ayuda a abstraer, a partir de la observación directa y de la comparación entre objeto real y objeto representado, muchos de los elementos claves que configuran el proceso de creación artístico.

Si presentamos a los alumnos una selección de trabajos que represente bodegones o naturalezas muertas y comparamos cada uno de ellos tanto entre sí como con la *recreación* del natural, es probable que surjan, de este tipo de diálogo, aportaciones y reflexiones muy interesantes sobre los diferentes modos en que un artista interioriza, y expresa después, dicho recurso natural. El ejemplo I (fig. 5.20) ilustra como una obra de Bruegel, propuesta a un grupo de niños de entre 10 y 11 años, ha servido como estímulo tanto para conocer como ha sido realizado este cuadro, como para motivar la realización de sus propios trabajos sobre ese mismo tema.

Clement (1987) señala:

algunas pinturas son fáciles de *reconstruir* dentro del aula...
pueden ser comparadas con elementos reales muy próximos a la
pintura. Analizar y comparar la imagen real y la imagen
representada pueden ser puntos de partida válidos para el trabajo
de los alumnos sobre este mismo tema... (p.171)

Pero además, nos gustaría añadir, pueden constituir un instrumento de
especial relevancia para dirigir la atención de los niños hacia el hecho artístico
y el mundo del arte, en general.

EJEMPLO I

Juegos de niños

Rosalcen Wain. *Ashburton Primary School*

Primera sesión Mirando el cuadro de Pieter Bruegel

Juegos de niños

Temas de debate:

¿De qué trata el cuadro?

¿Cuándo crees que fue pintado?

¿Qué piensas sobre él?

¿Hay alguna cosa que continúe siendo igual hoy en día?

¿Cómo crees que fue pintado?

Mira a los espacios. Mira a los grupos de gente. ¿Puedes imaginar
lo que ellos verían si girasen dando vueltas alrededor?

¿Hay alguna gente más cerca que otra?

¿Por qué nos parece eso?

¿Por qué parece como si pudieses pasear dentro del cuadro, cuando en realidad es plano?

Hay muchos grupos de gente. ¿Están colocados de la misma manera?

¿Están todos de pie?. ¿Son del mismo tamaño, de la misma forma?

¿Puedes ver sólo una parte de alguna gente?. ¿Por qué?

¿Piensas que en el cuadro es más importante la gente que los edificios y el paisaje?

¿Sería el cuadro tan interesante si tuviese un muro detrás?

¿Si el artista hubiese podido hacer una fotografía podría contarnos tantas cosas como en el cuadro?

¿Si entornas los ojos, puedes ver los espacios de luz y de sombra?

¿Qué clase de colores se han usado?

¿Son iguales todos los rojos, azules, verdes y marrones o puedes encontrar diferentes tonos de rojo o de azul?

¿Te gusta el cuadro?

¿Es fácil de entender?

¿Puedes leer el cuadro, como una historia?

¿Si hicieses un cuadro como éste, habría alguna cosa que te gustaría que fuese diferente?

Segunda sesión Mirando al patio de recreo

Buscar grupos de niños en movimiento. ¿Podemos adivinar a qué están jugando los niños atendiendo a las formas que trazan en sus juegos?

Mirar los espacios entre los pies. ¿Cuántos pies están apoyados?.
¿Cuántas manos están levantadas?. ¿Cuántos niños están sentados o agachados?

Dibujando

En grupos, hacer turnos posando y dibujando. Colocar unos cuantos niños en una postura interesante y hacer que posen durante cinco minutos. Hacer dibujos rápidos con tiza, lápiz o carbón.

Pasea alrededor de ellos y decide cuál es el punto de vista que más te interesa.

Mira como se apoyan sus pies en el suelo.

Fíjate en la posición de sus brazos y sus piernas.

¿Hay algún espacio entre las figuras?. ¿Qué forma tienen?.

Realiza varios dibujos rápidos de diferentes grupos, en distintos tamaños.

No intentes hacer dibujos detallados, más adelante podremos observar detenidamente caras, manos, etc.

Tercera sesión

Mirando el patio de la escuela y los edificios de alrededor

Buscar una parte interesante.

Localizar rincones, diferentes niveles, escaleras, tejados, ventanas, puertas, muros...

Realizar un dibujo de la parte que has elegido, incorporando todos los datos y detalles que sea posible.

Puedes hacer anotaciones sobre el color y la textura de los elementos que componen tu dibujo.

Compara los tamaños de un edificio con otros. Compara el tamaño de una ventana con todo el edificio. Busca las diferencias entre un edificio y otro.

Las ventanas, ¿parecen claras u oscuras?.

¿Por qué las paredes de piedra son diferentes de las de ladrillo?.

Cuarta Sesión Realizando un trabajo artístico

Mira los dibujos y bocetos que has hecho, ¿te gustaría emplearlos todos?

¿Tienes alguna idea aproximada del trabajo que desees hacer?

Si quieres que los niños sean la parte más importante deben ser de tamaño grande y deberán situarse delante de los edificios.

Decide que parte de atrás -fondo- quieres utilizar.

Recorta figuras como las de tus dibujos y sitúalos sobre tu cuadro.

¿Necesitas hacerlos más grandes o más pequeños, más cerca o más lejos?

¿Qué posibilidad te parece la mejor?

Comienza a realizar tu trabajo, pero antes decide si lo vas a hacer con pintura o papel, lápices, rotuladores o tinta.

Elige también el tamaño y la clase de papel que necesitas.

Fig. 5.20. Obra de Bruegel como propuesta de trabajo (Clement, 1987, p. 157).

2.3. Espacio de acción: fuente de recursos.

El espacio educativo no debe ser considerado como un telón de fondo, como algo que poco tiene que ver con la actividad que allí se realiza. Por el contrario, constituye un importante factor educativo, *cada aula refleja los intereses de su docente..., el profesor marca la pauta, fija normas y orquesta el entorno de aprendizaje.* (Lancaster, 1991, p.89).

Aun más, cada centro escolar refleja las expectativas y valores que las instancias sociales conciben en torno al sistema educativo. De este modo, a través de los usos que la cultura le atribuye, el espacio se carga de significado,

se convierte en un elemento a analizar dentro del *curriculum* oculto (Santos Guerra, 1993).

Pero la disposición del espacio debe ser entendida como un instrumento didáctico, que respalda el proceso de aprendizaje y añade una dimensión significativa a la experiencia educativa: atrae y estimula el interés, brinda información, facilita las actividades de aprendizaje... Esta visión reconoce el entorno del aula como una influencia activa, en la medida que proporciona el lugar para el aprendizaje y actúa como facilitador en el proceso de enseñanza. Como instalación arquitectónica proporciona el marco de desarrollo de todas las interacciones que tienen lugar entre personas y materiales, dentro del proceso de aprendizaje. Como estrategia educativa descansa en el entendimiento de las relaciones que se establecen entre los entornos educativos y el proceso de aprendizaje.

En este sentido, el uso del espacio aparece íntimamente relacionado con el modelo de *curriculum*. Así, el aula como espacio de acción debe proporcionar el entorno dentro del cual tengan cabida las experiencias - acciones - necesarias para el aprendizaje artístico. Mirar, hacer, debatir, analizar, observar, situar en un contexto histórico... constituyen todas ellas acciones directamente relacionadas con el concepto de educación artística que subyace en el modelo curricular propuesto y cuyo objetivo fundamental se sitúa en educar al niño artísticamente, aproximándole al conocimiento de las formas y los procesos artísticos: percepción, producción y apreciación.

Sobre la necesidad de construir un ambiente visualmente estimulante, han sido bastantes autores los que han hecho su aportación; así, el Informe del Schools Council, publicado en 1974, destaca el papel de un clima creativo y con recursos materiales adecuados, centrandose en dos de sus aportaciones: primero, despertar el interés de los niños y centrar su interés; y en segundo lugar, ampliar sus conocimientos iniciales por medio de murales, diagramas, reproducciones y diapositivas.

Morgan (1989) hace referencia a la importante cantidad de información que reciben nuestros sentidos

Algunos autores sugieren que al menos el 60% del aprendizaje tiene lugar a través de mensajes visuales. Sin duda, una significativa proporción de nuestra experiencia es asimilada a través de los sentidos de la vista y del tacto... por esta razón, la comunicación visual y táctil tiene una importancia crucial en la educación de los niños (p.126).

Lancaster (1991) relaciona la calidad y la significación de las actividades de aprendizaje con un entorno interesante y bien planificado, en la medida que no sólo animará a los niños a iniciar y participar activamente en su aprendizaje, sino que hará mas significativa su actividad.

Conscientes de que uno de los primeros y más importantes problemas a los que se enfrenta un profesor a la hora de diseñar su práctica docente es, encontrar una forma de coherencia entre la organización de su aula y el modo en que espera poder enseñar, nos parece interesante ofrecer, a grandes rasgos, un modelo de organización del *espacio de acción* que aporte consistencia al modelo de *curriculum* que proponemos.

En este sentido, cualquier espacio donde espera desarrollarse el aprendizaje artístico debería comprender tres aspectos fundamentales:

- *una fuente de recursos*, para dirigir la atención de los alumnos hacia un aspecto concreto y estimular el conocimiento y la observación directa sobre los objetos. En este contexto, el recurso básico estaría constituido por las colecciones.
- *una galería*, es decir, un foco de debate donde los alumnos puedan apreciar, analizar y comparar, a través de la Investigación -libros de arte, biblioteca, galerías, museos- del debate y la observación, tanto sus propias producciones como los trabajos de diferentes artistas.

- *un estudio o taller* donde los alumnos puedan aproximarse al trabajo con distintos materiales y técnicas artísticas, de un modo similar al que emplean los artistas en el proceso de creación.

Estas tres áreas de experiencia, aisladas sólo por motivos de exposición, se interrelacionan y confluyen en la medida que las tres dependen del conocimiento y dominio tanto de las destrezas técnicas, como de los conceptos plásticos y estéticos que componen el proceso artístico.

Las colecciones: un espacio para mirar y ver.

Aunque a la hora de establecer las líneas fundamentales de su trabajo, cada profesor se enfrenta con un contexto particular, y un modo propio de hacer, creemos que conseguir una buena colección de recursos visuales de todo tipo, así como, una idea mas o menos aproximada de cómo organizarlos y utilizarlos -profesor, alumnos, profesor/alumnos- representa un aspecto imprescindible para la clase de educación en artes visuales.

La importancia de este tipo de recursos para el aprendizaje en general, podría resumirse en que proporcionan a los alumnos la posibilidad de manipular y examinar objetos reales. Con relación a este tema, Lancaster (1991) señala:

No hace falta decir que las colecciones de materiales de todo tipo resultan una ayuda muy útil para la mayoría de las formas de aprendizaje. Esto resulta especialmente eficaz en la educación primaria...

Una escuela puede ser como un museo. Un museo vivo y no simplemente lleno de vitrinas que contemplar, donde los materiales son las llaves que ayudan al profesor a abrir muchas puertas del aprendizaje por descubrimiento. (p. 88)



Fig. 5.23. Colección (DES, 1983)



Fig. 5.24. Zapatos (Clement, 1987)



Fig. 5.25. Colección (Lancaster, 1986)

En lo que a educación artística se refiere, la importancia de contar con una fuente de experiencia directa es la brindar un espacio para dirigir la atención de los alumnos hacia el examen de diversas formas, tanto naturales como artificiales, con el fin de desarrollar su capacidad de observación y una forma de conocimiento de los objetos basado en experiencias sensoriales más que en una aproximación intelectual.

Como método de trabajo ayuda a desarrollar muchas destrezas técnicas y estéticas necesarias para la expresión artística; en este sentido, es importante que los alumnos descubran que son muchos los artistas que han utilizado formas naturales o cotidianas como fuente de inspiración para sus obras.

De este modo, el aula se convertirá en un pequeño almacén o museo donde los objetos más diversos puedan tener cabida: desde colecciones de hojas o cortezas de árboles, a piezas de relojes que ya no funcionan, desde pequeños trozos de madera y metal, a colecciones de conchas, piedras o cualquier otro objeto de uso cotidiano que pueda resultar interesante.

Clement (1987) recoge la descripción de un profesor, con relación a este tema:

He conseguido un lugar interesante y atractivo para que los niños trabajen... un lugar donde hay siempre cosas interesantes para mirar y sobre las que hablar, y donde los recursos materiales y visuales ayudan a los niños en su observación (p. 76).

Básicamente, este tipo de recursos pueden organizarse en:

- colecciones de formas naturales: conchas, piedras, fósiles, hojas, cortezas raices, pequeñas ramas, piedras o maderas con musgos y líquenes, esqueletos de pequeños animales, etc.
- colecciones de objetos artificiales: latas, zapatos, botas y botines de cordones, colecciones de frascos, juguetes, mecanismos y engranajes, canicas, herramientas, instrumentos musicales, distintas

piezas de vestuario, etc.

- colecciones de recursos visuales: biblioteca de referencia, fotografías y fotocopias, diapositivas y películas: los elementos más importantes en este tipo de colección la constituyen las reproducciones de obras de arte, así como imágenes de objetos y procesos sobre los que no es posible una observación directa pero que ofrecen una información interesante sobre aquello en lo que se está trabajando.

De igual modo sería interesante que, a medida que se amplie la educación visual de los alumnos y su percepción del arte en su entorno más inmediato, inicien una colección con aquellos *objetos o fenómenos* relacionados con el arte que estén presentes en su medio cotidiano. Proyecto, cuyo eje central radica en dirigir la atención de los niños hacia aquello que les rodea con el fin de observarlo, registrarlo, prestarle atención y aprender a valorarlo críticamente. De este modo, los alumnos aprenderán a descubrir el valor de muchos aspectos cotidianos para la expresión artística, y viceversa, la trascendencia de la educación artística en su entorno cotidiano.

2.4. Procedimientos de evaluación.

Uno de los problemas más importantes con los que se enfrenta, hoy en día, el campo de la teoría educativa es el de determinar el papel de la evaluación, la validez de sus procedimientos, así como su incidencia en los demás elementos que intervienen en la educación: ¿cómo apreciar y valorar los resultados educativos?, ¿miden, las evaluaciones que realizamos, aquello que realmente queremos medir?, ¿qué indicadores resultarán adecuados para la elaboración de tales juicios?, ¿cuáles serán las consecuencias de estas

valoraciones? (Eisner, 1972) son algunos de los interrogantes que pueden plantearse.

La trascendencia de tales cuestiones hace del análisis de la evaluación, señala Gimeno (1992), una reflexión sobre la práctica educativa en general: *estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica* (p. 335). O, *los procesos evaluadores son esenciales en el entendimiento de la práctica de la enseñanza* (p.336).

En el lenguaje corriente, y aún en la práctica docente mayoritaria, evaluar suele entenderse como una actividad que los profesores realizan sobre sus alumnos y que básicamente consiste en poner calificaciones después de examinar a los estudiantes. En este orden de cosas, como señala Eisner (1972), quizá resulte útil hacer una aclaración: en primer lugar, examen no es lo mismo que evaluación; y en segundo lugar, examen no es lo mismo que calificación.

El examen representa únicamente un modo de obtener información a fin de poder elaborar un juicio sobre cómo se desarrolla el aprendizaje de los alumnos, no es el único ni desde luego, en el caso de la educación artística, el más apropiado; instrumentos como la observación, el análisis del interés del alumno en la materia, o su comportamiento ante una situación de debate, son también instrumentos útiles y válidos que deben ser tenidos en cuenta.

Por lo que se refiere a la calificación, desde un punto de vista lógico, puede entenderse como asignar un símbolo que representa la calidad del trabajo del alumno en base a un criterio o criterios. En este sentido, una calificación es un informe escrito que expresa algo sobre el comportamiento del alumno, y que tiene sobre todo la función de informar, de hacer llegar hasta padres e instituciones, datos sobre el desarrollo de las tareas educativas.

Por el contrario, el término *evaluación* se refiere a un *proceso cuya finalidad es elaborar juicios de valor sobre los fenómenos educativamente relevantes* (Eisner, 1972, p. 20). De este modo, la calificación sería como la expresión, o el acto de concretar en un informe tal valoración, mientras que el examen

proporcionaría datos a tener en cuenta -junto a otros muchos- en la elaboración del informe.

Ahora bien, como destaca el propio autor (Eisner, 1972), definir la evaluación como un proceso significa subrayar dos características principales: primera, los juicios de valor son inherentes al proceso de evaluación, es decir, la evaluación no consiste únicamente en la descripción de un fenómeno sino que implica la apreciación de su significado y la consideración de su valor. En segundo lugar, la evaluación en el contexto de la educación puede realizarse sobre cualquier fenómeno educativo que resulte relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje y su contexto social; y no únicamente reservado al comportamiento o al rendimiento de los alumnos. Aunque también es cierto (Gimeno, 1992) que en la investigación educativa y en la bibliografía especializada pueden encontrarse muchos más estudios referidos a la evaluación de alumnos que a otros elementos que intervienen en la enseñanza: evaluación de profesores, de materiales, de espacios escolares, de curricula, etc.

El análisis de la razón por la cual *la evaluación de alumnos es una función exigida a la escuela por la sociedad con urgencia y prioridad sobre cualquier otra práctica posible de evaluación* (Gimeno, 1992, p. 337) trasciende los límites de nuestro trabajo pero sin duda debe ser tenida en cuenta por todo docente y toda alternativa de *curriculum*.

Nevo (1983, cit. por Gimeno, 1992), reelaborando un esquema de Stufflebeam, propone diez dimensiones a considerar en la evaluación:

¿Cómo definir la evaluación?

¿Cuáles son sus funciones?

¿Qué son objetos de evaluación?

¿Qué tipo de información exige?

¿Qué criterios tenemos para decidir el valor o la importancia de lo que es evaluado?

¿A quién debe servir o a quién deben ser útiles los juicios de la evaluación?

¿Qué proceso hay que seguir para realizarla?

¿Qué métodos han de seguirse al evaluar?

¿Quién debe realizarla?

¿Con qué criterios ha de juzgarse la evaluación: por su utilidad, factibilidad, por criterios éticos, por su precisión,...?

Cada uno de estos interrogantes plantea opciones a través de las cuales se configura el concepto de evaluación y sus consecuencias para la práctica educativa. De este modo, el valor y el significado de la evaluación varía notablemente en virtud del modelo teórico en el que este se inscribe. Así, en el esquema de la investigación en la acción la evaluación como *reflexión sobre lo ocurrido* es entendida como un instrumento para mejorar la práctica educativa, mientras que en el modelo tecnológico, la evaluación es entendida como un recurso de comprobación de la eficacia del *currículum*, es decir, si se han alcanzado los objetivos específicos que previamente se han determinado.

Como señala Gimeno (1992), para la mayor parte de los teóricos de la educación, evaluar no es una acción esporádica o puntual de los profesores para comprobar el rendimiento académico de sus alumnos; sino más bien una fase más del proceso educativo que completa el ciclo de planificación y diseño del *currículum*. En este contexto, tiende a entenderse la evaluación como un recurso que proporciona información sobre los procesos educativos, información que una vez valorada debe servir de ayuda en la toma de decisiones de quién interviene y diseña la práctica.

El modelo de *currículum* que proponemos inscrito en la línea del modelo de proceso de Stenhouse (1987a y b) parte de dos supuestos fundamentales: la comprensión del arte como cuestión prioritaria y la estructura del *currículum* en base a contenidos y principios de acción.

En este sentido, la finalidad pedagógica del proyecto podría ser resumida en una intención: **desarrollar la comprensión de un fenómeno esencialmente humano, el arte**, y de las cuestiones relacionadas con su función y valoración social:

Cabe comprobar fácilmente destrezas e información, y si se desea, pueden especificarse en términos de objetivos de conducta. Pero una educación que simplemente dispensa destrezas e información, es una educación inferior, si se compara con aquella que induce a los estudiantes al conocimiento (Stenhouse, 1987b, p. 120).

Educar artísticamente, o lo que es lo mismo, desarrollar la capacidad para comprender el arte, significa básicamente dar a cada alumno la posibilidad de acceder a una herencia cultural compleja, proporcionándole puntos de partida que puedan serle útiles en su vida personal e incrementando su comprensión y sensibilidad hacia los seres humanos, la diversidad cultural y el arte.

Del mismo modo, significa aceptar que la esencia de la educación artística consiste en proporcionar acceso a una forma de conocimiento de un modo crítico, reflexivo y activo, donde profesor y alumno aceptan como tarea común explorar la naturaleza del arte.

En base a lo expuesto hasta aquí, parece obvio que hemos renunciado a un modelo tradicional de diseño curricular donde el proyecto educativo se establece a partir de los cambios que se espera producir, en el rendimiento o en el comportamiento de los alumnos; se traduce en formulaciones muy precisas de tales cambios -objetivos- antes de que se inicie el proceso de enseñanza; y, donde la evaluación, se vuelve una cuestión aparentemente directa: comprobar si tales modificaciones han tenido lugar.

El modelo tradicional plantea la evaluación en términos de éxito o fracaso, a partir de las mediciones realizadas sobre el comportamiento de los alumnos. Desde nuestro punto de vista, y desde las características propias de la

educación artística, tal simplificación se presenta como desafortunada. Primero, porque el grado y calidad de educación artística es una cuestión lo suficientemente compleja -como hemos intentado expresar en los capítulos precedentes- como para poder ser formulada en base a una serie de conductas observables. En segundo lugar, porque aunque ello fuese posible no estamos seguros que tal esfuerzo resulte útil. Como afirma Stenhouse (1987 b) *puede que el modelo de objetivo incremente la claridad de nuestras intenciones pero hace poco, o nada, por mejorar su calidad* (p. 115).

Finalmente, en una disciplina como la artística, especificar comportamientos previamente o anticipar resultados significa limitar las posibilidades expresivas de los alumnos, a la vez que se reduce el espacio para los puntos de vista y objetivos innovadores y divergentes. Esperar resultados puede, muchas veces, entorpecer el desarrollo del propio proceso de aprendizaje más allá de los límites acotados. Como señala Marín (1987b)

Los objetivos presuponen que es posible predecir con bastante grado de exactitud cuál será el resultado del aprendizaje. Pero la enseñanza artística es un proceso dinámico y complejo del que se obtienen numerosos resultados muchos de ellos difíciles de encasillar en conductas observables... imprevisibles por definición (p. 59).

Somos conscientes de que un modelo de este tipo plantea cuestiones en cuanto a la evaluación que pueden dificultar la práctica educativa. En este sentido se pronuncia Stenhouse (1987 a) cuando afirma que el profesor debería ser un crítico más que un calificador, utilizando el término de un modo similar a como lo emplea Dewey en el *Arte como Experiencia*, *la función de la crítica es la reeducación de la percepción de las obras de arte; es un proceso difícil de aprender a ver y a escuchar... su finalidad es valorar...* (cit por Eisner,, 1972, p. 225)

De hecho, un proyecto educativo concebido a partir del conocimiento artístico -y de cómo transmitirlo-, que considera las condiciones de una situación escolar concreta y propone la adquisición de una serie de destrezas complejas junto a unos modos definidos de actuar, configura un modo de enseñar, unos materiales docentes y un modelo de evaluación coherentes con dicho proyecto.

El estilo de nuestra formulación es como sigue: una vez seleccionados los contenidos -campos de aprendizaje- extraídos directamente de la propia estructura del conocimiento artístico, se propone una gama de líneas de acción. Si se desarrollan en la práctica estos planes de acción, siguiendo unos procedimientos -modos de acción- con estos materiales -materiales de apoyo visual- para este tipo de alumnos y en este contexto escolar, el *curriculum* tenderá a formar personas educadas artísticamente.

De este tipo de formulación, se sigue inmediatamente que el aspecto clave de la evaluación, en nuestro caso, es aquel que dirige su atención a considerar el valor de la propuesta de *curriculum* y de su desarrollo en la práctica.

Está claro que un modelo que se estructura en *planes de acción*, propuestas de aprendizaje con la intención de modificar la práctica, más que en forma de objetivos o resultados a alcanzar, no puede servirse de procedimientos de evaluación tradicional. En cualquier caso, no es esta una cuestión sencilla, es necesario definir normas para considerar el valor de un proyecto sin recurrir a una especificación previa de objetivos.

Con relación a este tema, Stenhouse (1987 a) propone cinco criterios a tener en cuenta: significación, potencial, interés, condicionalidad y elucidación.

El primero, se refiere a la fundamentación del proyecto de acuerdo con un modelo epistemológico. El segundo, se centra en la cuestión: potencial, ¿para qué?; en nuestro caso, cuál es su potencial para educar artísticamente. El *interés* como criterio se refiere a la importancia de las cuestiones que un *curriculum* plantea en la práctica. La *condicionalidad* exige que el evaluador

ponga en relación potencial e interés con las condiciones contextuales de las escuelas. Y por último, aceptar la *elucidación* como criterio plantea la siguiente cuestión: ¿hasta que punto la respuesta a este *curriculum* o a esta práctica educativa esclarece los problemas planteados por el cambio en la educación?, ¿contribuye a la construcción de una teoría innovadora a nivel general?

Lo más destacable de este modelo de criterios es el papel que se le otorga al evaluador, quien debe contrastar el propio proyecto *-las intenciones-* con su desarrollo en la práctica *-la realidad-* y su capacidad para mejorarla. En este sentido hablar de evaluación es sinónimo de investigación de la naturaleza y los problemas de la innovación educativa y del perfeccionamiento de los contextos escolares y la práctica educativa.

Con relación al *curriculum* de educación artística, Chapman (1978) establece tres grupos de criterios que se refieren respectivamente a:

- las intenciones o finalidades del proyecto
- los procedimientos o modos
- el desarrollo del proceso de enseñanza

En el primer grupo, cuya finalidad se centra en propiciar la reflexión sobre el sentido o la dirección del proyecto, están incluidas las siguientes cuestiones:

1. ¿Son las finalidades del proyecto intelectualmente sólidas?
2. ¿Son coherentes con los propósitos de la Educación General pública de una sociedad democrática?
3. Se centran sobre comportamientos que pueden ayudar a comprender una amplia gama de experiencias y situaciones?
4. ¿Será posible, con los recursos y el proceso educativo diseñado, alcanzar estas metas?
5. ¿Constituyen, las finalidades que se proponen, una cuestión esencial, para la educación de la mayoría de los niños a los que está destinada?

El segundo grupo se centra en analizar si, la relación entre intenciones educativas y modos de alcanzarlas, resulta adecuada. Se establecen criterios como:

1. *Coherencia*: ¿son los modos consecuentes con la finalidad propuesta?
2. *Relación*: ¿se establece una relación directa entre los contenidos seleccionados?
3. *Inclusividad*: ¿quedan los modos incluidos en más de un objetivo o propuesta?

Finalmente, el tercer grupo trata de iniciar la reflexión sobre el papel del profesor en el desarrollo de los conceptos de la educación artística. Así, plantea:

1. ¿Transmite, el profesor, conceptos sobre arte que son fundamentalmente sólidos y correctos?
2. ¿Trata a cada alumno de manera individual?
3. ¿Estimula formas de conducta que conducen al alumno hacia el autoaprendizaje?
4. ¿Es capaz, el profesor, de distinguir entre aquello que es esencial y aquello que es accesorio con relación al desarrollo de la educación artística de sus alumnos?
5. ¿Se comporta de manera que estimula el intercambio y las relaciones personales?

Por último, para cuestionar la utilidad y validez de un *curriculum* podemos referirnos todavía al análisis de la *crítica educativa* (Eisner, cit. por Marín, 1987b). El crítico educativo centra su atención en tres aspectos:

- tipo de relaciones entre profesor y el alumno
- interacción entre los alumnos
- calidad de los procesos y de los resultados

para establecer, a partir de aquí, la validez del *curriculum* teniendo en cuenta dos criterios fundamentales: la coherencia entre los distintos elementos que lo integran, y la relación entre la naturaleza del proyecto y las posibilidades de desarrollarlo en la práctica.

El diseño y la estructura modular del modelo de planes de acción ha procurado respetar, de un modo implícito o explícito, la mayoría de tales criterios. Sin embargo, en la medida que proponemos un modelo curricular que busca incidir sobre la práctica para mejorarla, entendemos que el modo de evaluación de *curriculum* más adecuado es, como señala Stenhouse (1987a), un modelo de investigación.

¿Por qué un modelo de investigación?. Primero, porque integra acción y evaluación, propiciando por lo tanto el análisis y la reflexión sobre aquello qué se enseña y cómo se enseña. En segundo lugar porque no aspira a recomendar un *curriculum* o procedimiento determinado. Las estrategias de enseñanza son líneas de acción para que el profesor pueda alcanzar un mayor conocimiento y una comprensión más profunda del arte y de la educación artística. Tercero, porque no se busca comparar la efectividad de distintas estrategias sino conseguir que el profesorado valore su propia práctica y plantee hipótesis de trabajo para adquirir un mayor conocimiento sobre el desarrollo de su práctica.

En cualquier caso, como profesionales de la educación, somos conscientes de que circunscribir el ámbito de la evaluación al campo del *curriculum* representaría pasar por alto una parte muy significativa del problema.

En este sentido se hace necesario insistir sobre la idea de que la evaluación desempeña muy diversas funciones y sirve a muy diversos fines e intenciones. Aunque en la actualidad y en nuestro sistema educativo, el desempeño de la labor docente hace ineludible para el profesor la tarea de

valorar el aprendizaje de sus alumnos, nos gustaría destacar como lo hace Gimeno (1992) que *esta misión asignada históricamente a la escuela no se deriva tanto de una necesidad pedagógica como social: desde el punto de vista pedagógico conviene una menor presión de la evaluación sobre el alumno, mientras que socialmente tiende acentuarse, pues es impensable que el sistema escolar no proporcione etiquetados de los alumnos cuando salen de él...* (p. 364).

A este mismo tema alude Stenhouse (1987 b) cuando se refiere a la doble motivación del interés de los profesores al juzgar el trabajo de sus alumnos: como parte de un proceso de diagnóstico y autoevaluador por el que el profesor cumple con su deber de asegurar que se están haciendo progresos en la comprensión, y en otro contexto, porque se hace necesario valorar y expresar en términos de notas o de otros sistemas de evaluación pública la actuación del estudiante.

Si los profesores, por imperativos del propio sistema escolar, se ven en la necesidad de valorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Si muchas veces se ven obligados a expresar esta información utilizando fórmulas excesivamente simplificadas y empobrecidas como la asignación de un número o una letra. Entonces, y en lo que a la enseñanza artística se refiere, debemos, en la medida de lo posible, ofrecer también, elementos de juicio, criterios e instrumentos que contribuyan a reconsiderar los planteamientos habituales en la evaluación de alumnos.

Nuestra intención es, como señala Clement (1987) contribuir a un mejor desarrollo del proceso de aprendizaje de los niños, y ayudar al profesor a reflexionar sobre el modo en que se desenvuelve el proceso de enseñanza; sin perder de vista que como tal está íntimamente ligada a las *intenciones* o estrategias establecidas al iniciar el proyecto, se integra en la planificación del mismo, y que, sobre todo, debe constituir un instrumento para mejorar la práctica.

Por todo ello, incluiremos dentro de este apartado una serie de instrumentos

de observación que pueden proporcionar a los profesores nuevos puntos de vista al acometer la tarea de valorar el trabajo y el proceso de aprendizaje artístico de sus alumnos. Algunos de ellos quedan expresados en los modelos de fichas de autoevaluación, registros de observación o cuestionarios que se adjuntan. Otros como las carpetas, dossiers o portafolios de trabajos de los alumnos han sido seguramente utilizados por todos nosotros, aunque quizá no de un modo tan sistemático como propone Chapman (1978). La autora sugiere que los trabajos de arte y proyectos de cada alumno se incluyan en una carpeta o portafolio individual. Todos los trabajos y bocetos de los alumnos, aún los más desafortunados o los menos elaborados deben guardarse anotando la fecha de realización. De este modo, examinando periódicamente los trabajos pueden reflexionar sobre las dificultades y los progresos de sus trabajos. A este dossier pueden añadirse copias fotográficas, instantáneas o diapositivas de los trabajos en tres dimensiones (en los grados superiores pueden ser los propios alumnos quienes hagan las fotografías); diarios de trabajo, es decir, registros de aquello que ven, piensan, sienten y han experimentado con relación al arte; grabaciones de audio donde se recoja lo más significativo de las sesiones de crítica y debate; y aun, grabaciones en película fotográfica o vídeo para registrar el desarrollo de un proyecto o proceso determinado.

Finalmente, nos gustaría aclarar que el modelo de evaluación de alumnos más coherente con el modelo de planes de acción, y aún con la propia disciplina artística podría enunciarse como un tipo de evaluación cualitativa y formativa.

Formativa en el sentido de que se realiza con el propósito de favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos: *la evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción* (Gimeno, 1992, p. 372). *Cualitativa*, en la medida en que el proceso de evaluación de las enseñanzas artísticas, y aún las generales, no pueden referirse únicamente a conductas observables sino que deben abarcar los procesos de percepción,

comprensión, crítica y expresión. Si se acentúa el carácter integrador de la evaluación, para alcanzar una idea del grado de comprensión y conocimiento artístico no pueden utilizarse técnicas que fragmenten los procesos de aprendizaje y la propia realidad educativa. Como señala Marin (1987b) la evaluación debe aproximarse al máximo a la forma de valorar que el profesor utiliza durante su clase, atendiendo más a la comprensión de significados que a la medición de variables.

En resumen, el concepto de evaluación refleja un aspecto amplio y complejo de la educación que va más allá de los límites de las calificaciones y los exámenes. Su necesidad y su función trascienden, desde luego, lo estrictamente pedagógico sirviendo a distintos intereses y a instancias sociales diversas.

La evaluación de alumnos que ha ocupado mayoritariamente el protagonismo en este campo debe ser reconsiderada. Desde luego, en una formulación como la nuestra donde lo que nos interesa es garantizar la construcción de un *curriculum* cuyo rasgo esencial es proporcionar experiencias de aprendizaje que garanticen la aproximación de *todos* los alumnos al modo de conocimiento visual que el arte representa, la evaluación de los alumnos pierde su protagonismo. Hace años, Giner de los Ríos (cit por Gimeno, 1992) expresaba este sentimiento, refiriéndose a la educación universitaria, aunque bien podrá extenderse su apreciación:

Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consecuencia, ¿quién rechazaría semejante medio, sin el cual no hay obra educativa posible? Pero, justamente, las pruebas académicas a las que se da aquel nombre constituyen un sistema en diametral oposición con ese trato y comunión constante. Pues, dónde ésta existe, aquél huelga y, por el contrario, jamás los exámenes florecen, como allí donde el monólogo diario del profesor pone un abismo entre él y sus alumnos (p. 394-395).

Por nuestra parte, hemos intentado construir un modelo de *curriculum* que, basado en una forma de conocimiento -el arte- siguiendo unos procedimientos -principios de acción- y un modo de estructurar el *curriculum* -sistema modular de proceso- proporcione una estrategia que ayude a formar personas educadas artísticamente, finalidad inexcusable para la educación en artes visuales. Insistiendo sobre todo en la idea de evaluación como modelo de investigación, como una hipótesis capaz de ser comprobada en su desarrollo en la práctica. No cabe hablar de planteamientos cerrados, desde nuestra perspectiva, ya que una alternativa de *curriculum* como proyecto posee un rango de sugerencia sobre lo que es posible e importante enseñar y aprender con relación al arte, y el modo en cómo hacerlo. Profesores y alumnos son en último término quienes deben valorar y perfeccionar tal aportación.

Un *curriculum* puede estar bien construido, respetar la esencia de una disciplina o disciplinas, puede plantearse finalidades ambiciosas, *llenar carretillas de materiales y teorías*, pero debe ser de su aplicación práctica y de la valoración de esta puesta en acción de dónde debemos extraer las conclusiones; plantear un modelo de *curriculum* como modelo de investigación parece servir a tal fin.

Una estructura de evaluación para la Educación Primaria

Michael Stevenson *Curriculum Development Leader, Visual Arts, Manchester LEA*

Un modelo de evaluación para usar en primaria basado en un proceso de pensamiento de los alumnos que van desde la observación inicial, a través de la selección, hacia un informe personal y de expresión.

**Procesos utilizados
por los alumnos en
sus actividades**

1. *Percepción*: la exploración y observación de nuestro mundo a través de los sentidos.
2. *Selección*: la elección de un aspecto que se ha percibido y que nos estimula e interesa.
3. *Reconocimiento*: el reconocimiento de la idea, sentimiento, proyecto, etc. que este estímulo ha originado.
4. *Expresión*: la expresión de la respuesta a este estímulo en una forma apropiada.

Enseñanza artística

- (a) *Materiales y técnicas*: desarrollar la habilidad y destrezas de los niños en el uso de una serie de materiales.
- (b) *Percepción*: desarrollar la capacidad para ver el mundo que tiene a su alrededor con niveles de profundidad y análisis así como su capacidad para recrearse en aquello que ve.
- (c) *Lenguaje visual*: el conocimiento de la habilidad de usar el vocabulario básico de línea, color, forma, tono, textura, espacio y diseño de aquellos cuadros que están hechos, así como la aproximación al modo en que los artistas los emplean tanto en nuestra como en otras culturas.
- (d) *Creatividad*: fomentar y estimular la capacidad de cada niño para producir ideas originales y soluciones a los problemas que expresen su individualidad.

**Análisis del
desarrollo artístico
para Primaria**

Este sondeo está diseñado a fin de estructurar las observaciones sobre el trabajo de los niños. La mayor parte de la observación puede obtenerse solamente a través del diálogo con los niños. El simple sí/no indicará al profesorado las áreas en que deberá intervenir.

Si- equivale a decir que el niño no necesita ninguna actuación en esta área y en este período

No - equivale a decir que el niño tiene algunas dificultades en las que es necesario investigar para poder tomar decisiones y actuar.

Desarrollo sensorial

¿Investigan rápidamente el medio que les rodea a través de sus experiencias sensoriales?

¿Son capaces de extraer información sobre su entorno?

¿Confían en la información que reciben a través de sus sentidos?

¿Sus observaciones demuestran una percepción detallada de aquello que están observando?

**Selección/
reconocimiento**

¿Tienen los niños una idea/sentimiento/respuesta?

¿Saben claramente aquello que están intentando decir?

¿Son sus ideas apropiadas a su nivel de madurez/inteligencia?

¿Tienen ideas propias? ¿sintetizan? ¿imitan? ¿copian?

¿Es la idea apropiada al problema? ¿a la situación?

Expresión

De acuerdo con lo que se proponían, ¿le resultan satisfactorios sus trabajos?

¿Corresponden sus formas de expresión a aquello que se proponían hacer?

¿Demuestran, los alumnos, destreza en el manejo de los materiales que utilizan?

¿Pueden justificar sus trabajos en base a aquello que están intentando hacer?

¿Pueden sugerir soluciones alternativas?

¿Son capaces de reconocer los descubrimientos que han hecho?

¿Están satisfechos de sus resultados?

Fig. 5. 26. Una estructura de evaluación para la Ed. Primaria (Clement, 1987, p.247).

Modelo de registro de datos

Nombre _____ Clase _____ Edad _____ Fecha _____					
	muy por debajo de la norma	por debajo de la norma	de acuerdo con la norma	por encima de la norma	muy por encima de la norma
Percepción a) Visual b) Táctil					
Producción de ideas a partir de un estímulo					
Expresión de ideas a) Verbalmente b) Visualmente					
Lenguaje visual a) Color b) Línea c) Forma d) Diseño e) Tono f) Escala g) Síntesis					
Técnicas (Lista de materiales usados) a) b) c)					
Creatividad	copia de una idea existente	imitación o estereotipo	síntesis de otras ideas	ampliación de otras ideas	completamente original
a) las ideas son normales b) los productos acabados son normales					

Fig. 5.27. Registro de datos (Clement, 1987, p.249).

Objetivo: Percibir y describir cualidades visuales

Instrucciones:

Utilice al menos 16 postales de reproducciones con motivos similares; por ejemplo, paisajes, figuras, naturalezas muertas. Numere las postales del 1 al 16.

1. Clasificar las tarjetas en dos filas de ocho ilustraciones cada una. Estas ilustraciones deberán ser parecidas. Escribir los números de las ilustraciones en los cuadrados debajo de CLASIFICACION 1. En el espacio de la derecha de los cuadrados explicar aquellas características que las hacen parecidas.
2. Tomar una de las filas de la clasificación 1 y dividir las en dos grupos de cuatro tarjetas cada una. Adjuntar sus números y en qué rasgos son similares.
3. Repetir el proceso descrito antes.
4. Continúa la subdivisión consignando los números y las razones de cada opción.

(Habilidad y destreza para percibir y describir cualidades visuales; coherencia entre las cualidades visuales en las ilustraciones y las razones dadas)

CLASIFICACION 1	CLASIFICACION 2	CLASIFICACION 3
RAZONES	RAZONES	RAZONES
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 100px; flex-grow: 1;"></div> </div>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 30px; flex-grow: 1;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 30px; flex-grow: 1;"></div> </div>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 20px; flex-grow: 1;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 20px; flex-grow: 1;"></div> </div>
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 100px; flex-grow: 1;"></div> </div>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 30px; flex-grow: 1;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 30px; flex-grow: 1;"></div> </div>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 20px; flex-grow: 1;"></div> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin-right: 5px;"></div> <div style="border: 1px solid black; width: 160px; height: 20px; flex-grow: 1;"></div> </div>

Fig. 5.28. Juego de evaluación (Chapman, 1978).

Entrevista

Objetivo: Satisfacción personal al crear arte

	Si	No	Observaciones
1. ¿Sabes lo que vas a hacer antes de empezar a trabajar? ¿Cómo qué?			
2. ¿Cambias de opinión mientras estás trabajando? ¿Por qué?			
3. ¿Cuando las cosas van bien, ¿sabes por qué?			
4. Cuando las cosas van mal, ¿sabes por qué?			
5. Descubriste alguna cosa especial o sorprendente mientras estabas trabajando?			
6. ¿Disfrutas trabajando sobre un tema o aspecto aunque no seas capaz de resolver todos los problemas?			
7. ¿Te gustaría hacer algo como esto de nuevo?			
8. Ahora que has acabado, ¿qué sientes o qué opinas sobre lo que has hecho?			

Estas cuestiones están basadas en el análisis de J. Dewey, *Art as experience*,
cap 3. "Having an experience".

Fig. 5.29. Entrevista (Chapman, 1978, p.396).

Día_____ Clase_____

Escribir la razón antes
de empezar a trabajar

Nombre	Razones para la elección	CERÁMICA	PINTURA	ARQUITECT.	GRABADO	ESCULTURA	OTRAS

Fig. 5.30. Ficha personalizada (Chapman, 1978).

RESPUESTA DE LOS ALUMNOS A LAS OBRAS DE ARTE

METODO	Coloque 10 reproducciones de obras de arte donde los alumnos puedan verlas bien
INTRODUCCION	Observad detalladamente estas obras
(iniciar el trabajo con las preguntas 1-5, hablando y conversando sobre ellas pero sin llegar a establecer una situación de debate)	
Pregunta 1	¿Cuál es la que más te gusta?
Pregunta 2	¿Cuál es la segunda que más te gusta?
Pregunta 3	¿Cuál pondrías en tercer lugar?
Pregunta 4	¿Y en cuarto lugar?
Pregunta 5 a	¿Hay alguno que no te guste?
b	(espacio para anotar otras obras que no le gusten)
c	

Habiendo completado las cuestiones 1-5 pregunte a cada niño/a las razones de sus respuestas.

Finalmente, permita una discusión libre, intentando influenciar lo menos posible.

Fig. 5.31. Respuesta de los alumnos a las obras de arte (Morgan, ed., 1989, p.93)

CHILDREN'S RESPONSE TO ARTEFACTS

Date

School

Artists and Titles of Work

1		6	
2		7	
3		8	
4		9	
5		10	

AGE	NAME	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5a	b	c	COMMENTS	
									Q1	
									Q5	
									Q1	
									Q5	
									Q1	
									Q5	
									Q1	
									Q5	
									Q1	
									Q5	
									Q1	
									Q5	

GENERAL COMMENTS

* This page may be reproduced for use in schools.

Fig. 5. 32. Cuestionario dado a los profesores (Morgan, ed., 1989)

CHILDREN'S RESPONSE TO ARTEFACTS Date October 1984
School Tom Primary

Artists and Titles of Work

1	Matisse. Flowers + Pottery.	8	Picasso. Woman in a chemise (blue period)
2	Sassetta. Journey of the Magi.	7	El Greco. St Jerome as Cardinal.
3	Monet. Regatta at Argenteuil.	8	Rembrandt. Self portrait.
4	Durer. Virgin and child.	9	Uccello. Battle of San Romano
5	Hockney. Swimming pool.	10	Masson. Croquis Landscape. (abstract)

AGE	NAME	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5a	b	c	COMMENTS
7	Tracy.	4 Durer.	3 Sassetta	3 Monet.	1 Matisse	8 Rembrandt	7 El Greco.		Q1 Its a mother and baby. She is wearing lovely clothes. It is a lovely garden. Q5 He hasn't kept to the edges.
8	Maria.	10 Masson.	5 Hockney	3 Monet	1 Matisse	10 Uccello.	7 El Greco.		Q1 The colours look nice together. They are lovely swirly shapes. Q5 They are fighting. I don't like those people.
8	Paula.	2 Sassetta	3 Monet.	4 Durer.	10 Masson	8 Rembrandt	6 Picasso.		Q1 There are lots of people and horses and things and birds in the sky. I know where they are going. Q5 Its all blurry, and theres nothing in the background.
8	Scott	10 Masson	1 Matisse	3 Sassetta	1 Matisse	7 El Greco.	8 Rembrandt	6 Picasso	Q1 I can see lots of things in the shapes. Those colours are all warm. Q5 Its all dirty.
8	Jonathon.	3 Monet	5 Hockney	3 Sassetta	1 Matisse	6 Picasso	7 El Greco.		Q1 Because I like boats, and its a nice day. Q5 Its all one colour, and its bare.
9	Martin.	9 Rembrandt.	6 Picasso	3 Monet	3 Monet	3 Uccello			Q1 I like this one. The man is all sad. He hasn't got anywhere to live. Q5 Its false. - too tidy.
8	Richard.	1 Matisse	3 Monet	4 Durer	10 Masson	6 Picasso			Q1 Lovely colours. The blue is special. There are lots of round shapes. Q5 Its not finished is it?

GENERAL COMMENTS The children were interested, and clearly shared their preconceptions. How many of these have I built up? The children's choice of my favourite picture was driven at, it seems, by my encouraging them to paint boldly, and to mix strong interesting colours. One child knew of my interest in sailing. In fact Monet would have been my choice. One child (not listed) chose the El Greco portrait as he thought it was 'God writing in the Bible'. None of the others interested him.

Fig. 5.33. Cuestionario cubierto (Morgan, ed., 1989).

3. Algunas consideraciones sobre la formación del profesorado

Resulta difícil, si no imposible, plantear un modelo de práctica educativa sin considerar el papel del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional. Así pensamos que a lo largo de esta investigación hemos ido haciendo continuas referencias al protagonismo de los profesores para desarrollar un modelo de *curriculum* como el propuesto; a su carácter de investigadores de su acción didáctica cotidiana; a los problemas y limitaciones que, procedentes de una formación en Educación Artística que bien podría calificarse de débil e inadecuada, exigen, para su solución, intervenciones de apoyo al desarrollo profesional de esos profesores; al papel que los materiales curriculares tienen, no sólo para el desarrollo del *curriculum* sino como elementos formativos estimuladores de reflexión y análisis de la práctica. No es posible hablar de desarrollo del *curriculum* sin hablar de desarrollo profesional de los profesores. Esta afirmación no nos parece en absoluto exagerada, más bien coherente con nuestra propuesta de *planes de acción* como estrategias para abordar los retos que la Educación Artística plantea a profesores y alumnos. No olvidemos que, en la medida que contribuyamos al desarrollo profesional de los profesores estamos contribuyendo a mejorar el desarrollo de sus alumnos.

En fin, en nuestro caso y en coherencia con esas ideas nos parece sin embargo interesante destacar algunas características a tener en cuenta y que puedan resultar útiles a la hora de intentar establecer un tipo de profesorado capaz de responder a las exigencias que requiere el concepto de educación artística y de *curriculum* que hemos defendido, lo que en último caso significa aproximarnos a un modelo de formación de profesorado.

Claro que, también somos conscientes del enorme desarrollo teórico que en campo de la formación y el desarrollo profesional del profesorado está teniendo en los últimos años, de manera tal que, un campo originariamente

anclado entre los márgenes de una práctica escasamente valorada y de una *semiprofesión* socialmente cuestionada, puede considerarse cada vez más como un campo de conocimiento e investigación (Montero, 1987). Por ello, no pretendemos otra cosa que insistir en aquellos aspectos que hoy parecen constituir los soportes más evidentes de nuestra preocupación por la formación del profesorado.

En este sentido, constituye una idea fundamental de esta tesis la afirmación de que en el desarrollo del *curriculum* el profesorado debe desempeñar un papel protagonista, desde una doble perspectiva: en primer lugar, ha de basarse en el desarrollo de su comprensión del arte, de la educación artística y de aquellas cuestiones más relevantes de la educación general; desde este punto de vista el *curriculum* es entendido como medio de *aprender el arte de enseñar* (Stenhouse, 1987 b, p. 137). En segundo lugar, si el desarrollo del *curriculum* traduce *ideas en posibilidades educativas* de acción, tan sólo en las aulas y en las escuelas es posible desarrollar tales estrategias, tan sólo la iniciativa y participación de los profesionales de la educación directamente vinculados a la práctica educativa cotidiana puede convertirlas en realidades. Por lo tanto, es preciso un esfuerzo común y bien organizado que proporcione al profesorado la oportunidad de perfeccionar su práctica, comprobando las propuestas teóricas que desde instancias académicas se les hace -o debería hacer en forma de *curriculum*- y reflexionando de un modo sistemático sobre aquello que piensa y que hace con relación a la educación artística y a la educación, en general.

...resulta extraño intentar disminuir el empleo del medio más valioso de la escuela que es el profesor. Ya que este tiene defectos -y los tiene como cualquier otra persona, incluso aquellas que se empeñan en perfeccionar al profesor- el progreso ha de consistir en proporcionar oportunidades para su perfeccionamiento y en particular para que afine su capacidad de juicio (Stenhouse, 1987a, p. 54).

Entendemos, pues, que un proyecto educativo bajo presupuestos prácticos debe desarrollar un programa de formación e investigación por parte del profesorado que les permita conocer, comprender y colaborar en el modelo de *curriculum* que se propone y concreta en los materiales que ofrece. La noción de *profesional amplio* (Stenhouse, 1987b), cuyas características fundamentales son: *una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesionales y la comprobación de las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula* (p. 136), nos parece una interesante línea de trabajo para comenzar a considerar dicha formación.

En relación con esta cuestión, nos parece importante mencionar la labor que el *Getty Institute For Educators in the Visual Arts* realiza desde el inicio de la década de los 80. Como señala Marín (1987a) el Instituto trabaja fundamentalmente en dos campos: por un lado, el Programa de Desarrollo del Profesorado y por otro, el Programa de Desarrollo Curricular.

El Programa de Desarrollo del Profesorado opera principalmente durante los meses de verano, comenzando con un curso intensivo de tres semanas de duración con el que se pretende conseguir:

- a. una rigurosa aproximación a las artes visuales enseñándoles a observar las obras de arte, usar las principales técnicas artísticas y a comprender las obras de arte en sus contextos históricos y culturales;
- b. conocer la teoría y la práctica de la educación artística;
- c. prepararlos para organizar y seleccionar programas de educación artística en el marco del distrito escolar (p. 62).

Cuando los profesores se incorporan a sus clases se pone en marcha la segunda fase del proyecto: el Programa de Desarrollo Curricular. Su objetivo central consiste en que la Educación Artística pase a convertirse en una

práctica habitual dentro de la vida del aula. Se mantienen contactos regulares con los centros escolares para poder observar y apoyar el desarrollo de los proyectos curriculares.

Dentro de esta misma línea, Eisner (1989) hace algunas importantes consideraciones sobre la formación del profesorado:

Antes de que los profesores enseñen, les proporcionamos un montón de teoría. La idea es que la teoría que los alumnos leen o escuchan mientras van a la Universidad, - y muchas veces, antes de que pisen una clase- la aplicarán una vez que accedan a ella. Pienso que esta idea no es del todo cierta. Creo que lo que los estudiantes oyen y leen durante su formación tiene poca relevancia para ellos. Creer que lo que el futuro profesor aprende, durante su formación, puede ser transferido a la práctica, es creer que la teoría es más importante que la práctica (p. 165).

En esta línea, la propuesta de Eisner se basa en que los programas de formación del profesorado no deberían interrumpirse justamente cuando el profesor inicia su trabajo dentro del aula, sino que por el contrario, deberían continuar al menos durante tres años más. Así, sería posible proponer modelos y teorías educativas que pudiesen ser comprobadas en la práctica. Esto supone un nuevo modelo de formación del profesorado mucho más relacionado con los centros educativos y con los problemas que los profesores se enfrentan en su trabajo que con las abstracciones que algunas veces se manejan en las universidades y centros de formación del profesorado.

Modelos de formación de este tipo, con los que básicamente nos identificamos, proponen al profesor reconsiderar su práctica desde el ejercicio de su propia labor profesional y no desde instancias ajenas o alejadas de ella. Como afirma Stenhouse (1987 a), se ha supuesto con demasiada frecuencia, desde la teoría educativa tradicional, consecuente con la orientación académica, que la lectura de bibliografía especializada resulta el medio más

adecuado para acceder a aquellas ideas que pueden mejorar la práctica cotidiana. Por el contrario, en el modelo del *profesor como artista*, las ideas y la acción se funden en la práctica. El aprendizaje de la enseñanza parece así vincularse cada vez más claramente al análisis crítico de la acción profesional que se plantea a partir del modelo de formación para una práctica reflexiva (Montero, 1992).

El desarrollo profesional del artista se alcanza en la medida que se aleja de la idea según la cuál el *camino hacia el virtuosismo* radica sólo en la imitación de otros, hasta llegar a comprender que por el contrario, la clave se halla en encontrar *un modo personal de hacer*, de expresar la síntesis entre idea y acción: la idea genera la forma artística, la forma artística expresa la idea y la acción. Entre ambas se establece un intercambio recíproco, un continuo fluir, que origina el perfeccionamiento y la extensión del *hacer artístico*, el constante proceso de búsqueda y reflexión que caracteriza el proceso de creación.

Decir que la enseñanza es un arte no implica que los profesores nazcan y no se hagan. Al contrario, los artistas aprenden y se esfuerzan extraordinariamente en esta tarea. Pero aprenden a través de la práctica crítica de su arte (Stenhouse, 1987b, p. 138).

Entendemos que el autor establece una analogía entre arte y educación para destacar la relación dialéctica que se establece entre teoría y práctica como posibilidad de perfeccionamiento y de cambio. Desde una perspectiva como la que defendemos, la analogía con el proceso de creación artística enfatiza el carácter artificioso de esta polémica relación. Si las ideas -intenciones, sentimientos o ensoñaciones- no son capaces de encontrar un modo de hacerse realidad, o lo que es lo mismo, encontrar una forma visual que las materialice y exprese, no hay arte. Si por el contrario, el hacer artístico de un creador no es capaz de encontrar formulaciones teóricas -ideas, intenciones o intuiciones- que hagan que su arte evolucione y se desarrolle, el inmovilismo

y el estereotipo acabarán con su propia obra.

En resumen, en el proceso de creación artística no tiene cabida -como parece suceder con la educación, quizá por el propio modo de organizarse como sistema- un distanciamiento entre pensar y hacer. Esta dimensión debe ser tenida muy en cuenta tanto para aproximarse a un modelo de formación de profesorado como para plantear un proyecto de educación artística.

Torres (1991) se refiere a la práctica reflexiva como un modelo que destaca la importancia de este aspecto:

Es preciso integrar la teoría y la práctica dentro de un mismo proceso, no como dos momentos separados y, mucho menos, como el segundo subordinado al primero, sino en una situación de diálogo e intercambio, capaz de fructificar en una nueva cultura educativa que convierta en interesante y formativo el paso obligado por las aulas de chicos y chicas. Implica necesariamente que tanto estudiantes como docentes sean considerados como participantes activos en el proceso de investigación, en la construcción de los significados de lo que acontece en el interior de las aulas y en la generación de nuevas prácticas más reflexivas (en Jackson, 1991, p. 23).

La idea de que el proceso artístico puede aportar al campo de la formación del profesorado, y a la educación general, nuevos puntos de vista a partir de los cuales reconsiderar la práctica educativa, ha sido expresado también por Schön (1992). Su modelo de prácticum reflexivo como puente entre los mundos de la teoría y la práctica, recoge varios aspectos de tal aportación:

Los formadores... se preocupan cada vez más de aquellas zonas indeterminadas de la práctica que reclaman algún tipo de habilidad artística, pero se ven limitadas por los requerimientos institucionales que tienden a un *curriculum* profesional normativo y a una separación entre la investigación y la práctica, que no deja lugar para ella... He propuesto una epistemología de la práctica -

que se basa en el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción- y he examinado algunas de las tradiciones divergentes de formación, la mayor parte extraídas de las Bellas Artes, desde las que podemos aprender algo sobre la formación para el arte. De este estudio procede la idea de un prácticum reflexivo. Sus principales rasgos tienen que ver con el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción (p. 264).

Finalmente, nos gustaría anotar una última consideración. Partir de un modelo curricular cuya intención prioritaria consiste en mejorar la educación artística que se imparte durante la educación primaria tiene dos claras implicaciones: en primer lugar, una parte importante de los esfuerzos que se dedican a la formación del profesorado, deben estar dirigidos a la formación permanente del profesorado, es decir, al profesorado en ejercicio que se encarga actualmente de esta área del *currículum*. En segundo lugar, debería desarrollarse un proceso de investigación curricular basado sobre todo en la reflexión sobre la práctica educativa, que proponga nuevos esquemas y modelos de pensamiento y propuestas para su desarrollo práctico o *en la acción*.

En este sentido, como afirman Liston y Zeichner (1993), creemos que la formación del profesorado debe aspirar directamente a educar docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que comprendan los contenidos y la naturaleza de aquello que deben enseñar, que comprendan las experiencias y el modo de conocer de sus alumnos y que sean capaces de encontrar buenas razones para sus acciones educativas. O lo que es lo mismo, debe aspirar a formar profesionales críticos capaces de valorar su actividad docente, la comunidad educativa general y la realidad educativa dentro de un contexto social más amplio.

Para terminar, somos conscientes de que una reflexión de este tipo no propone una respuesta satisfactoria al complejo problema de la formación del

profesorado para la educación artística en la educación primaria. Nuestra experiencia profesional en la materia apunta claramente hacia nuevas líneas de investigación a desarrollar. En todo caso, compartimos con Schön (1992) la afirmación de que el replanteamiento de la formación que se imparte en los centros de formación del profesorado significa enfrentarse a un problema de diseño. Esto implica que a lo largo del proceso se consideran muchas variables, dificultades y descubrimientos, y que en todo caso, al final del proceso no encontramos una única respuesta válida, sino un esfuerzo hacia una mayor comprensión de aquello que tenemos en nuestras manos. De esta manera podremos contribuir también al crecimiento y respeto del campo de la formación del profesorado.

6

planes de acción: expresión de una práctica

Si en el capítulo anterior hemos intentado el planteamiento teórico de un modelo de *curriculum* capaz de modificar la práctica de la educación artística, el presente capítulo debe entenderse como un intento por aproximar dichos planteamientos a la realidad educativa y cotidiana de las aulas de Educación Primaria, en consecuencia, como un esfuerzo por materializar un nexo entre lo posible y lo ideal, como un modo de conceptualizar el *curriculum*, siguiendo a Stenhouse (1987 a), como *un puente entre las intenciones y la realidad*.

En este contexto, los planes de acción que hemos elegido deben comprenderse como parte de una estructura modular más amplia. El concepto de módulo, inherente a los planes de acción, expresan la idea de que a partir de ellos es posible construir toda una estructura, pero a la vez, pueden ser modificados con el objeto de crear nuevas estructuras que se adapten mejor al contexto para el que han sido diseñadas.

La idea de estructura modular responde, pues, a la necesidad de flexibilidad y vitalidad que toda propuesta educativa, en esencia debe contener.

Además, cada uno de los planes de acción responde a una estructura interna que incluye:

- una explicación razonada **-justificación-** de la importancia que las ideas, conceptos y habilidades que conforman el plan, poseen dentro del contexto general del aprendizaje artístico.

- una **estructura general** cuya razón de ser es dejar claro cuáles son aquellos contenidos -ideas, conceptos y habilidades- sobre los que se insiste explícitamente en la puesta en práctica de un plan de acción determinado.

Campos o dominios

Campos o dominios	
Productivo	Crítico
<ul style="list-style-type: none"> • capacidad para manejar materiales. • capacidad de observación. • capacidad para inventar formas visuales. • capacidad para crear un orden espacial y estético. • capacidad para expresar. 	<ul style="list-style-type: none"> • capacidad para percibir la forma visual artística. • analizar en una obra las dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> experiencial formal simbólica material
Histórico	
<ul style="list-style-type: none"> • comprensión del fenómeno artístico a lo largo de la historia, haciendo especial hincapié en el acercamiento al arte contemporáneo. 	
Modo	Concepto
técnica o técnicas a emplear, por ejemplo, pintura	el fenómeno que se va a tratar, por ejemplo, color
Materiales	Principios
materiales necesarios para las técnicas que se van a utilizar, por ejemplo, ceras, témpera...	aspectos que se van a trabajar de ese fenómeno o fenómenos concretos, por ejemplo, el color como medio de expresar sentimientos.
Propuesta de trabajo	
Serie de propuestas de trabajo secuenciadas, pensadas para desarrollar en un número determinado de sesiones.	

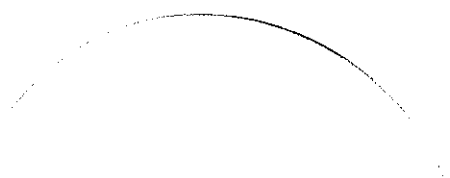
- una serie de propuestas o sesiones de trabajo **-acciones-** secuenciadas y organizadas de forma tal que requieren una continuidad en el tiempo, pero que contienen en si mismas la posibilidad de ser reorganizadas y desarrolladas.
- un **esquema de las sesiones de trabajo - acciones-** que de un modo gráfico e inmediato ayudan a situar al profesor -y a sus alumnos- en el contexto de trabajo de ese plan: ¿qué actividades hemos realizado en sesiones anteriores?, ¿cuáles nos quedan por realizar?, ¿qué materiales y recursos vamos a necesitar?, ¿sobre qué elementos visuales vamos a insistir y de qué modo?, ¿en qué dominio se centra explícitamente esta acción?...

Acción	Técnica	Materiales	Elementos visuales	Campo o dominio	Recursos
Sesiones de trabajo secuenciadas explicadas con detalle en la relación de actividades	Técnica artística que se utiliza en esa actividad	Materiales que debemos proporcionar para la realización de la actividad	Elementos visuales que estamos desarrollando o queremos desarrollar con esa actividad	Campos o dominios que se están trabajando en esa actividad	Además de los materiales artísticos que otros recursos se necesitan: diapositivas, videos...

- una serie de **materiales de apoyo visual** a los que se hace referencia explícita en la propuesta de las sesiones de trabajo, cuyo objetivo es facilitar tanto el desenvolvimiento de los contenidos como la propia actividad o sesión de trabajo.



La figura humana y Matisse





Henri Matisse. *Mujer en la ventana* (1905). Detalle.

1.1. Justificación

Este plan de acción ofrece la oportunidad de trabajar los tres campos o dominios de aprendizaje, dirigiendo la atención de los alumnos hacia una temática que ha sido muy utilizada en el arte de todos los tiempos. La figura humana ha tenido y tiene un gran protagonismo en la historia del arte visual, también en los trabajos de los niños ocupa un papel principal.

El tratamiento que damos a este plan es el de un gran marco de referencia donde nuevos proyectos de trabajo pueden -y quizá deban- tener cabida para desarrollar aspectos concretos que hemos sugerido de un modo puntual, pero que poseen en si mismos la entidad suficiente para plantear nuevos planes de acción. En resumen, planes de acción basados en temas de esta relevancia y magnitud hacen posible que el docente pueda fácilmente adaptarlos a las características particulares de los contextos educativos en los que han de ponerse en práctica.

De hecho, el propio modo en que se proponen las sesiones de trabajo - actividades- brinda la oportunidad de elegir aquellas que resulten más adecuadas, dando al plan un carácter más general, o desarrollando, por el contrario, aspectos más concretos. Por ejemplo, a la representación del movimiento en la figura humana que introducimos a través de el tema de la danza, puede dársele un tratamiento en profundidad desarrollando la estructura de un nuevo plan que este tema contiene en si mismo, puede, también, ser propuesto de un modo más superficial -como una aproximación inicial a un aspecto realmente complejo para niños de esta edad- o por último, puede ser pasado por alto, si las características del grupo o del contexto de trabajo así lo sugieren. Posibilidades de este tipo pueden resultar especialmente útiles a la hora de configurar un *currículum* para la Educación Primaria.

Por lo demás, a través de este tema es posible trabajar con todos los elementos plásticos: línea, forma, color, composición, movimiento, volumen... y con todo tipo de materiales. Destaca la importancia de un interesante recurso para desarrollar el trabajos de observación del natural -nosotros mismos- con la finalidad de alcanzar una mayor comprensión de la figura humana y su representación de un modo personal.

Por esta razón, se intentará ir estableciendo un constante contraste entre las producciones de los alumnos y la obra de distintos autores, intentando estimular un proceso de reflexión sobre el tratamiento que los distintos autores han ido dando a este tema (autorretratos, retratos, detalles, el proceso de creación de Picasso) para terminar centrándose en el modo de hacer peculiar de un gran artista: Henri Matisse. De este modo damos la oportunidad a los niños de aproximarse a la vida y a la obra de un gran pintor del siglo XX.

Finalmente, y con el objeto de facilitar el planteamiento de cada sesión de trabajo se irán detallando progresivamente aquellos materiales y recursos necesarios a la hora de ponerlas en práctica.

1.2. Estructura general

Campos o dominios

Productivo	Crítico	Histórico
<ul style="list-style-type: none">• capacidad para manejar materiales de dibujo, modelado y collage.• capacidad de observación.• capacidad para crear formas.• capacidad para crear un orden espacial y estético.• capacidad expresiva.	<ul style="list-style-type: none">• capacidad para percibir las formas visuales artísticas tanto de los propios trabajos de los alumnos como de los artistas propuestos.• capacidad de análisis bajo las dimensiones:<ul style="list-style-type: none">experiencialformalsimbólicamaterial	<ul style="list-style-type: none">• comprender la importancia de este tema en el arte.• conocer la vida y obra de Matisse.• iniciar la comprensión de procesos creativos: Picasso, Van Gogh
Modo	Concepto	
dibujo, pintura, modelado y collage	la figura humana como fuente de inspiración en el arte y como motivo para ver y comprender la función de la línea, color, composición, volumen y movimiento en los trabajos de los alumnos.	
Materiales	Principios	
carbocillo, lápices, rotuladores, ceras, gouache, barro, papeles.	partiendo de la observación del natural y a través de la línea, el color, el plano y el volumen llegar a: un entendimiento de la figura humana como tema de estudio, a captar el movimiento y saber representarlo y a conocer artistas que han tratado este tema	
Propuesta de trabajo		
<p>Serie de 22 actividades secuenciadas que abarcan los tres campos de aprendizaje. Todas las actividades iniciadas se terminarán antes de pasar a la siguiente.</p> <p>Las 8 primeras podrían constituir un plan de acción sobre el rostro que incluye el autorretrato y el retrato, para desarrollar en un trimestre.</p> <p>Las 14 siguientes se centran en el estudio de la figura humana, a desarrollar en cuatro o cinco meses.</p>		

1.3. Propuesta de trabajo

El autorretrato - El retrato

Acción 1

Observar atentamente las caras de los compañeros e iniciar un diálogo sobre aquello que más nos llama la atención: nombrar lo que vemos, ¿en qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos?, ¿somos todos iguales?...

Si disponemos de una cámara Polaroid nos haremos fotos de las caras; en su defecto, traeremos las fotos de casa para colocarlas en un mural.

Buscar en revistas, caras o detalles que puedan resultar interesantes para seguir completando el mural informativo.

Acción 2

Se continúa el trabajo de observación pero ahora a partir de los autorretratos de Cézanne, Van Gogh, Picasso y Matisse (dp.1-18). ¿Cuál o cuáles son los que más os gustan?, ¿por qué?, ¿y el qué menos?. ¿Qué parte es la que más destaca en todos los autorretratos?, ¿cuál puede ser la razón?, ¿son todos todos de pintura o hay algún dibujo?...

Acción 3

Tomando como referencia las observaciones realizadas durante las dos actividades anteriores, cada niño realizará su propio autorretrato con materiales de dibujo y con la ayuda de espejos haciendo tantos intentos como sea necesario. Por ejemplo, en caso de que no sepa como solucionar los ojos, se le animará a que se centre en esa parte y haga una serie de dibujos para comprenderla y así ser capaz de representarla mejor.

En otra sesión se podría hacer esta misma actividad tratándola a nivel de color.

Acción 4

Sesión de debate a partir del análisis y crítica de los autorretratos de los alumnos y de los artistas, intentando establecer comparaciones que puedan enriquecer el trabajo de los alumnos: ¿qué nos ha resultado más complicado?, fijémonos en cómo lo ha resuelto... ¿vemos algo que los artistas hayan hecho y nosotros no?, ¿nos ha ayudado los trabajos de los artistas en nuestro modo de hacer?...

Acción 5

En la propuesta siguiente y con materiales de dibujo, cada niño realizará el retrato de su amigo. Se trabajará de dos en dos, haciendo retratos uno del otro, bien al mismo tiempo o bien uno posando y el otro dibujando. Se animará primero una observación muy cuidada: cuestionarios de observación o conversaciones en grupo sobre las características más destacadas de los rostros, pueden ayudar esta observación. Se pedirá después, que hagan dibujos desde varios puntos o ángulos de vista, intentando captar la expresión y lo más peculiar de la persona que van a representar.

Acción 6

Sesión de comentario y análisis de los retratos realizados durante la actividad anterior comentados por sus propios autores.

Proyección de una serie de diapositivas de retratos hechos por: Cézanne, Picasso, Klee, Matisse y Modigliani (dp. 19-36). Intentar ver las diferencias de tratamiento en uno u otro artista centrándose en el color y en las diferentes interpretaciones personales.

Puede resultar interesante comparar alguna obra concreta de estos autores con los trabajos de los alumnos.

Acción 7

Tomando como referencia la sesión anterior, y partiendo de los dibujos y

bocetos realizados se trabajará este retrato a nivel de color. Para ello les proporcionaremos ceras y gouache dando la oportunidad de elegir tanto el material como el color del papel base con el que se desea trabajar.

Sería conveniente tener expuestas reproducciones en papel de las obras que se han proyectado anteriormente y de otros retratos que resulten interesantes.

Acción 8

Debate general y conclusiones.

Exposición de los trabajos de los alumnos y reproducciones de los artistas.

La figura humana

Aspecto productivo: trabajar con la figura humana en dos dimensiones, proporcionándoles ceras, témpera, carboncillo, tizas y pastel, y en tres dimensiones con barro, alambre y escayola.

Recursos: colección de fotografías y recortes de revistas mostrando personas o grupos de diferentes edades, posturas y expresiones, reproducciones de pinturas y esculturas de distintos artistas y de distintas épocas.

Acción 1

Partir de la proyección de un fragmento de la película, *El misterio de Picasso*, de Auguste Renoir donde se registra la realización de una obra; para iniciar un debate sobre la constante búsqueda y transformación que caracteriza el proceso de creación artística.

¿Qué opinas sobre la película?, ¿qué crees que nos transmite?, ¿qué

sucede?... ¿qué cambia?, ¿qué conserva?... ¿te paraste a pensar alguna vez que detrás de una obra existe un proceso tan complejo y cambiante?...

La finalidad de esta sesión de trabajo es hacer conscientes a los alumnos de que no todo lo que se hace es válido y que la realización de cualquier trabajo de arte debe ir precedida de un estudio y reflexión.

Acción 2

Uno o dos alumnos en una escena ambientada posarán como modelos para el resto de la clase. Los demás elegirán un lugar, con un punto de vista determinado, y realizarán bocetos y trabajos eligiendo entre los materiales dados: ceras, témperas, carboncillo, tizas y pastel. Podrán optar también entre trabajar sobre un fragmento o cuerpo entero.

El profesor le ayudará a cada niño, desde su lugar, tanto a nivel de observación: ¿crees que esta parte está bien observada?, fíjate bien... acércate y míralo con más atención, ¿crees que es más grande o más pequeño?, ¿más claro o más oscuro?, etc; como a nivel de ayuda técnica sobre el material que se usa.

La escena puede ser tomada de un cuadro intentando representarlo. Por ejemplo: *Los jugadores de cartas* de Cézanne (dp. 21).

Opción A: Trabajo en tres dimensiones.

Un alumno actúa como modelo, por ejemplo, sentado en una silla. Técnica modelado, materiales: barro, alambre y escayola. Observar tamaño, proporción, formas, textura... Para poder configurar el volumen mirarlo desde varios ángulos.

Opción B: Dar la opción de elegir entre las técnicas de dibujo, pintura y modelado, para la realización de este trabajo siempre y cuando se hayan manejado previamente.

Acción 3

Análisis y crítica. Comparar los trabajos de los alumnos con los de artistas como Van Gogh, Cézanne, Matisse, Picasso, Chagall y Klee (dp. 37-54), prestando especial atención al modo en que han resultado determinados aspectos que ellos no han sido capaces o les ha resultado complicado de hacer.

Por la complejidad, amplitud e importancia del tema de la figura humana, podría resultar interesante iniciar, en distintos cursos o niveles educativos, el estudio detenido de fragmentos especialmente expresivos y por ello, difíciles de representar. Por ejemplo, a partir de los dibujos y detalles (dp. 55-60) podría iniciarse el estudio sobre el tema de las manos.

Acción 4

Aproximarse a Henri Matisse como artista que ha utilizado la figura humana como tema central de su obra.

Se proyectaran diapositivas sobre la obra de Matisse (ver dp. 76-111), centradas en este tema, fijándose en cada una de ellas y recorriendo si es posible el contorno de las figuras en pantalla: ¿qué es lo que vemos?, ¿qué crees que es lo intenta decir Matisse?, ¿qué piensas de él?, ¿qué colores predominan?, ¿cómo está organizado?...Centrarse en el tratamiento de la línea, el color y la composición que hace Matisse en su obra.

Acción 5

Ahondar en la persona de Matisse, vida y obra (dp. 72-75 y 76-111). Para ello contamos con la proyección de las diapositivas de su obra y la observación del video *Henri Matisse*. (Interscience Film, 1988).

Acción 6

Detenerse en uno de sus cuadros de *La danza* (dp. 65). Analizarlo en su dimensión experiencial, formal, simbólica y material. En la dimensión formal

destacar el uso de la línea, el color, la composición y el movimiento de la obra. ¿Qué representa?, ¿qué crees que están haciendo?, ¿por qué?, ¿con qué está hecho?, ¿qué colores predominan?, ¿cómo están dispuestas las figuras?, ¿qué pasaría dentro de un instante en el cuadro?, ¿cambiarla, por qué?, ¿qué opinas sobre el cuadro?, ¿te gusta? ¿por qué?...

Observar y comparar las distintas versiones (dp. 61-71) sobre ese mismo tema: ¿qué te parece la versión de Picasso?, ¿te gusta más o menos que las de Matisse?, ¿por qué?

Acción 7

Después de este análisis y con la finalidad de que los alumnos lleguen a comprender y representar, a través de la línea, una figura humana en movimiento, propondremos que media clase baile o juegue a la rueda mientras que la otra media hace dibujos rápidos de una persona o un grupo, utilizando como material ceras, lápices, carboncillo o tizas. Al cabo de un tiempo se cambian los grupos y se repite la actividad.

Acción 8

Se analizan y comentan los trabajos realizados. ¿Expresan movimiento?, ¿sí, no?, ¿por qué?. Compararlos con los de Matisse y Picasso: ¿cómo están las piernas, dobladas, rectas?, ¿y el cuerpo, inclinado?, ¿con qué tipo de línea lo resolviste?, ¿curva, recta?, ¿cuál da más sensación de movimiento?, ¿por qué?, ¿y en los cuadros de Matisse, y en el de Picasso?

Acción 9

Una vez realizado el análisis anterior y haber extraído unas mínimas conclusiones de cómo representar el movimiento, se repetirá de nuevo la *Acción 8* pero con ojos más despiertos.

Acción 10

Realizados los dibujos de personas en movimiento, pasarlos a papeles de colores , o papeles entintados previamente, recortando las siluetas.

Acción 11

Presentar el mural de Matisse titulado *La piscina* (dp. 112 y 113), utilizar el análisis y la reflexión sobre los aspectos más interesantes y aquellos que más llamen su atención, como fuente de inspiración para confeccionar, con las siluetas recortadas, un mural colectivo sobre una gran tira de papel.

Acción 12

Paralelamente a la realización del mural, se dará a conocer la obra de collages de Matisse (dp. 114- 129). Comentar las características más destacables de la técnica de collage, compararla con otras técnicas ya utilizadas: ¿qué te gusta más dibujar o trabajar con papel?, ¿por qué?, ¿qué te resulta más difícil?, ¿por qué?, ¿cuál te parece el medio más rápido para expresar una idea?...

Acción 13

Sesión de debate y análisis. Comparar el mural colectivo realizado con el de Matisse. Extraer conclusiones sobre cómo representar el movimiento a través de la línea, el color y la composición.

Buscar una ubicación para el mural en algún lugar del centro.

Acción 14

Realizar una exposición en torno a la figura y a la obra de Matisse (reproducciones de su obra, fotografías, extractos de los escritos y opiniones del autor, bibliografía, etc) que incluya también los trabajos de los alumnos.

1.4. Esquema de acciones

El autorretrato - El retrato

Acción	Técnica	Materiales	Elementos visuales	Campo o dominio	Recursos
Diálogo y observación detallada de los rostros. Fotografía de las caras.			la forma: • similitudes • diferencias	productivo crítico	camara Polaroid, fotografías, revistas, mural informativo
Observación y análisis de trabajos de arte. Autorretratos.			forma, línea, color	productivo crítico cultural	diapositivas e ilustraciones (dp. 1-18)
Realización de autorretratos.	dibujo	lápices, rotuladores, carbón	línea, forma, luz, composición	productivo	espejos
	pintura	ceras, témpera	color, forma		
Sesión de debate: comparar trabajos de los niños con los de los artistas				productivo crítico cultural	diapositivas, trabajos de los alumnos
Realización de retratos	dibujo	lápices, carbón, rotuladores,	línea, forma, luz y sombra composición	productivo	
Observación y análisis de trabajos de arte. Retratos.			color, forma, composición, expresión	productivo crítico cultural	diapositivas e ilustraciones (dp. 19-36)
Realización de retratos	pintura	ceras, témpera	color, forma, textura, composición, expresión	productivo	
Sesión de debate: comparar trabajos de los niños con los de los artistas				productivo crítico cultural	diapositivas, reproducciones, trabajos de los alumnos

La figura humana

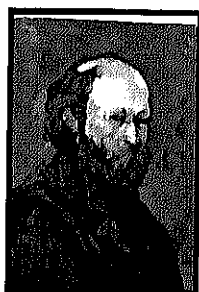
Acción	Técnica	Materiales	Elementos visuales	Campo o dominio	Recursos
Proyección de un fragmento de vídeo sobre la realización de un cuadro de Picasso			línea, color composición	productivo crítico cultural	video: <i>El misterio de Picasso</i> . A. Renoir
Ambientar una escena. Los alumnos posarán como modelos	pintura	gouache, ceras	mancha, color, composición, armonía	productivo	
	modelado	barro, escayola	volumen, tamaño, proporción, formas, textura		
Análisis y crítica de los trabajos realizados				crítico	panel de debate (dp. 37-54)
Observar la obra de Matisse sobre la figura humana			línea, color, colores planos, composición movimiento	crítico cultural	proyección de diapositivas (76- 111)
Ahondar en la persona de Matisse: vida y obra				cultural crítico	proyección de video: <i>Henri Matisse</i> . diapositivas (72- 75 y 76-111).
Observación detenida de <i>La danza</i> (d. 65), comparándolo con las distintas versiones sobre el tema			línea, color, forma y movimiento	productivo crítico cultural	diapositivas (.65 y 61-71).

Acción	Técnica	Materiales	Elementos visuales	Campo o dominio	Recursos
Un grupo de niños bailando o jugando a la rueda, mientras que los demás hacen bocetos o dibujos rápidos.	dibujo	ceras, tizas, carboncillo	línea, composición, movimiento	productivo	niños jugando
Comentario sobre los trabajos realizados y su comparación con la obra de Matisse y Picasso				crítico	panel de debate, diapositivas
Repetir de nuevo la Acción nº 7	dibujo	ceras, tizas, carboncillo	línea, composición, movimiento	productivo	niños jugando
Realizados los dibujos pasarlos a papeles coloreados. Siluetas. Contornos	collage	papeles de colores planos papeles entintados	forma, planos, tamaños, composición	productivo	
Mural colectivo sobre una gran tira de papel	collage	papeles de colores planos	composición, color	productivo	diapositivas 112 y 113
Observación y análisis sobre los collages de Matisse			formas, composición, colores planos	crítico cultural	diapositivas (114-129)
Comparar el mural colectivo con la obra de Matisse: <i>La piscina</i>				crítico	mural diapositivas y reproducciones de esta obra
Realización de una exposición sobre la obra de Matisse				crítico cultural	reproducciones, fotografías, bibliografía, etc.

1.5. Recursos de apoyo visual.



1. Cézanne, Paul
Autorretrato, 1873-1876.
 Oleo sobre lienzo, 66 x 53 cm.
 Musée d'Orsay, Paris.



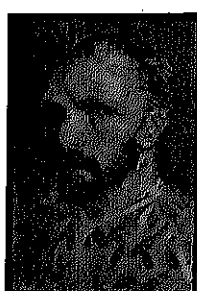
2. Cézanne, Paul
Autorretrato, 1878-1880.
 Oleo sobre lienzo, 60,6 x 41,3 cm.
 The Phillips Collection,
 Washington.



3. Cézanne, Paul
Autorretrato con sombrero negro,
 1879-1882.
 Oleo sobre lienzo, 69 x 51 cm.
 Musée des Beaux-Arts, Berna.



4. Van Gogh, Vincent
Autorretrato, 1887
 Oleo sobre tela. Paris



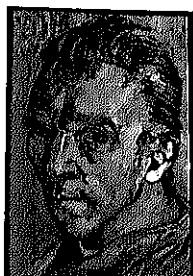
5. Van Gogh, Vincent
Autorretrato, 1887.
 Oleo sobre tela. Paris.



6. Van Gogh, Vincent
Autorretrato con sombrero,
 1887. Paris.



7. Van Gogh, Vincent
Autorretrato con sombrero de paja,
 1888. Oleo sobre tela. Arles.



8. Van Gogh, Vincent
Autorretrato, 1888.
 Oleo sobre tela. Arles.



9. Van Gogh, Vincent
Autorretrato con la oreja vendada,
 1889. Oleo sobre lienzo. Arles.



10. Picasso, Pablo
Autorretrato, 1901.
Carboncillo.
Barcelona.



11. Picasso, Pablo
Yo, Picasso (Autorretrato), 1901.
Oleo sobre lienzo.
Paris.



12. Picasso, Pablo
Autorretrato con barba, 1901.
Oleo sobre lienzo.
Paris.



13. Picasso, Pablo
Autorretrato con bigote, 1903.
Tinta. Barcelona.



14. Picasso, Pablo
Autorretrato con paleta, 1906.
Oleo sobre lienzo, 92 x 73 cm.



15. Picasso, Pablo
Autorretrato, 1907.
Oleo sobre lienzo, 50 x 47 cm.
Národní Galerie, Praga.



16. Matisse, Henri
Autorretrato, 1906.
Oleo sobre tela, 55 x 46 cm.
Copenhague.



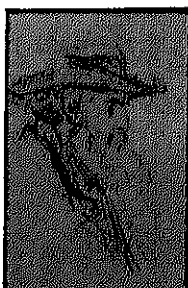
17. Matisse, Henri
Autorretrato, 1918.
Oleo sobre lienzo, 65 x 54 cm.
Propiedad de J. Matisse.



18. Matisse, Henri
Autorretrato, 1937.
Carboncillo.
Museum of Art, Baltimore.



19. Cézanne, Paul
Retrato de Eugène Delacroix,
1864-1866. Mina de plomo sobre
papel, 14 x 13 cm.
Musée Calvet, Avignon.



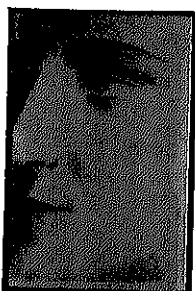
20. Cézanne, Paul
Retrato de Camille Pissarro, 1873-
1874. Lápiz, 10 x 8 cm.
Musée du Louvre, Paris.



21. Cézanne, Paul
Jugadores de cartas, 1890-1895.
Oleo sobre lienzo, 47,5 x 57 cm.
Musée d'Orsay, Paris.



22. Picasso, Pablo
*Estudio para las señoritas de
Avignon*, 1907-1910. Oleo sobre
tela. Milan, Colección privada.



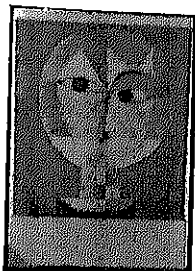
23. Picasso, Pablo
Rostro, 1928.
Litografía, 20,4 x 14,2 cm.



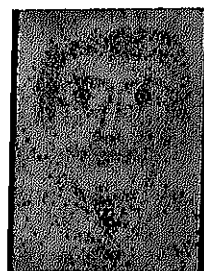
24. Picasso, Pablo
Cabeza de mujer, 1961.
Linograbado, 70 x 82 cm.



25. Picasso, Pablo
Cabeza de mujer, 1962.
Linograbado, 71,5 x 81 cm..



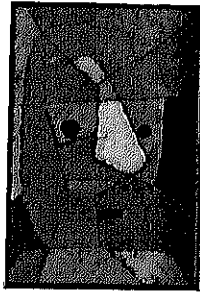
26. Klee, Paul
Senecio, 1922.



27. Klee, Paul
Retrato de Mr. A.L., 1925.



28. Klee, Paul
Clown, 1929.



29. Klee, Paul
Cabeza en tonos azules, 1933.



30. Matisse, Henri
Señora con sombrero, 1905.
Oleo sobre lienzo, 81 x 65 cm.
Propiedad privada, San Francisco.



31. Matisse, Henri
Retrato de Derain, 1905.
Oleo sobre tela.
Tate Gallery.



32. Matisse, Henri
Cabeza de mujer (retrato con estría verde), 1905. Oleo sobre tela, 60 x 41 cm. Copenhagen.



33. Modigliani, Amadeo
Señora Pompadour, 1915.
Oleo sobre tela, 61 x 50 cm.
Art Institute, Chicago.



34. Modigliani, Amadeo
Moïse Kissling, 1915.
Oleo sobre tela, 37 x 28 cm.
Jesi, Milán.



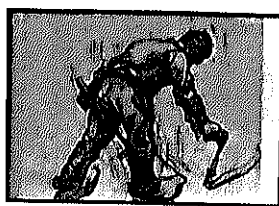
35. Modigliani, Amadeo
L'enfant gras, 1915.
Oleo sobre tela, 46 x 38 cm.
Propiedad privada, Milán.



36. Modigliani, Amadeo
Celso Lagar, 1915.
Oleo sobre tela, 35 x 27 cm.
Propiedad privada, París.



37. Van Gogh, Vincent
Mujer trabajando, 1885.
Lápiz. Nuenen.



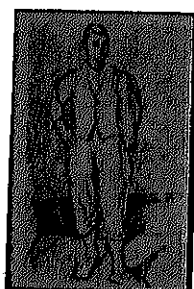
38. Van Gogh, Vincent
Paisano segando, 1885.
Lápiz. Nuenen.



39. Van Gogh, Vincent
Paisana con sombrero, 1890.
Oleo sobre tela.
Colección privada, Berna.



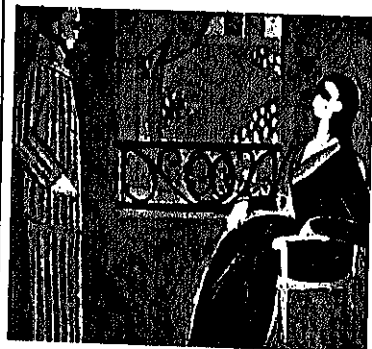
40. Cézanne, Paul
Campesino sentado, 1904-1906.
Oleo sobre lienzo, 92,7 x 73,7 cm.
National Gallery of Canada,
Ottawa.



41. Cézanne, Paul
El hijo del artista, hacia 1885.
Lápiz y acuarela, 49 x 31 cm.
Nueva York.



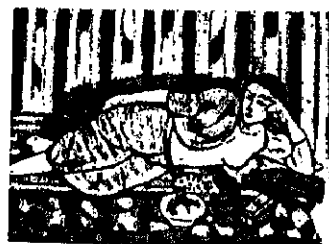
42. Cézanne, Paul
Retrato de campesino, 1900-1906.
Oleo sobre lienzo, 65 x 54 cm.
Venturi, Lugano.



43. Matisse, Paul
Conversación, 1911.
Oleo sobre tela, 177 x 217 cm.
Ermitage.



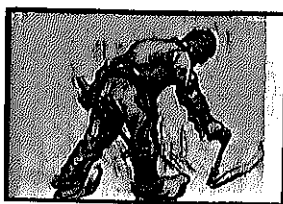
44. Matisse, Paul
El florero (il vaso cinese), 1922.
Oleo sobre tela, 33,5 x 56 cm.
Propiedad Feigen, Chicago.



45. Matisse, Paul
Odalisca, 1927.
Oleo sobre tela, 51 x 65 cm.



37. Van Gogh, Vincent
Mujer trabajando, 1885.
Lápiz. Nuenen.



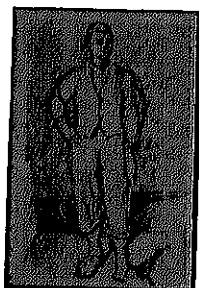
38. Van Gogh, Vincent
Paisano segando, 1885.
Lápiz. Nuenen.



39. Van Gogh, Vincent
Paisana con sombrero, 1890.
Oleo sobre tela.
Colección privada, Berna.



40. Cézanne, Paul
Campesino sentado, 1904-1906.
Oleo sobre lienzo, 92,7 x 73,7 cm.
National Gallery of Canada,
Ottawa.



41. Cézanne, Paul
El hijo del artista, hacia 1885.
Lápiz y acuarela, 49 x 31 cm.
Nueva York.



42. Cézanne, Paul
Retrato de campesino, 1900-1906.
Oleo sobre lienzo, 65 x 54 cm.
Venturi, Lugano.



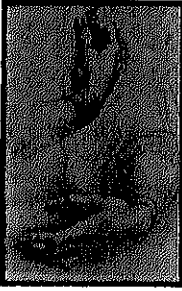
43. Matisse, Paul
Conversación, 1911.
Oleo sobre tela, 177 x 217 cm.
Ermitage.



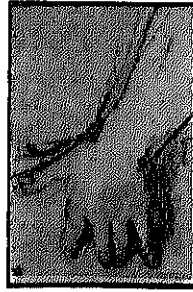
44. Matisse, Paul
El florero (il vaso cinese), 1922.
Oleo sobre tela, 33,5 x 56 cm.
Propiedad Feigen, Chicago.



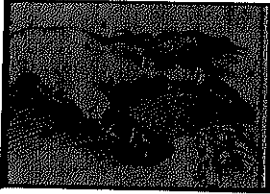
45. Matisse, Paul
Odalisca, 1927.
Oleo sobre tela, 51 x 65 cm.



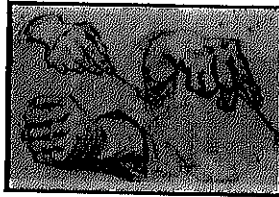
55. De Vinci, Leonardo
Estudio de mano, 1452-1519.
Punzón, realces de blanco sobre
papel rosa preparado, 21 x 14,5
cm. Castillo de Windsor,
Biblioteca Real.



56. Barocci, Federico
*Estudio para la mano izquierda de
la Virgen*, 1528-1612. Tiza blanca
y negra sobre papel verde,
25 x 18 cm. Berlin.



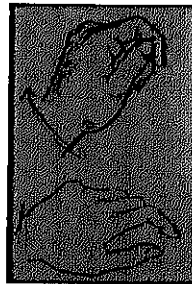
57. Passerotti, Bartolomeo
Estudio de manos, 1529-1592.
Pluma y tinta parda, 18 x 29 cm.
Gabinete de dibujo, Louvre, Paris.



58. Van Gogh, Vincent
*Estudio de manos para "Los
comedores de patatas"*, 1853-1890.
Lápiz negro, 30 x 33 cm.
Museo Nacional Vincent Van
Gogh, Amsterdam.



59. Cézanne, Paul
*Fragmento del cuadro "Los
jugadores de cartas"*, 1890-1892.
Oleo sobre lienzo, 65,4 x 87,9
cm. The Metropolitan Museum of
Art, Nueva York.



60. Picasso, Pablo
Estudios de la mano del artista,
1919. Lápiz, 22,3 x 17,3 cm (cada
dibujo). Paris.



61. Matisse, Henri
Estudio, 1901. Carboncillo, diseño
para el 63. Propiedad privada.



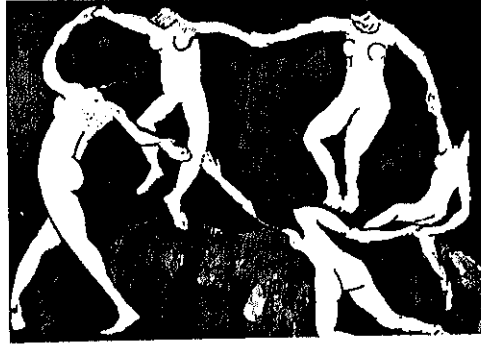
63. Matisse, Henri
Naturaleza muerta con "La danza",
1909. Oleo sobre tela, 89 x 116 cm.
Ermitage, Leningrado.



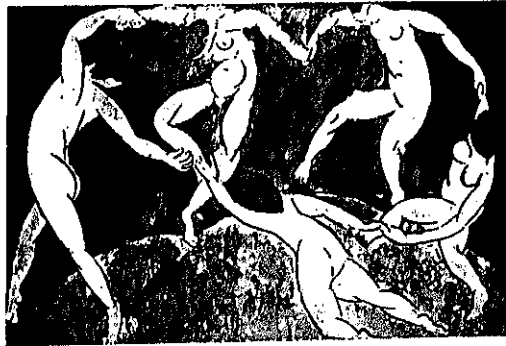
64. Matisse, Henri
La danza (estudio).
Acuarela.



66. Matisse, Henri
Florero y "La danza", 1911.
Oleo sobre tela, 194 x 114 cm.



62. Matisse, Henri
La danza, 1909. Oleo sobre tela, 260 x 390 cm.
Estudio preparatorio para el 65.
Museo de Arte moderno, Nueva York.



65. Matisse, Henri
La danza, 1910. Oleo sobre tela, 260 x 391 cm.
Ermitage, Leningrado.



67. Matisse, Henri
Florero y "La danza", 1911.
Oleo sobre tela, 188 x 115 cm.



68. Picasso, Pablo
Ronda de niños (estudio para la
paz), 1952. Tinta china.



69. Matisse, Henri
La Danza (1), 1931-1932.
Oleo sobre tela, 340 x 387 cm.
Museo de Arte Moderno, Paris.



70. Matisse, Henri
La Danza (2), 1931-1932.
Oleo sobre tela, 355 x 498 cm.
Museo de Arte Moderno, Paris.



71. Matisse, Henri
La Danza (3), 1931-1932.
Oleo sobre tela, 333 x 391 cm.
Museo de Arte Moderno, Paris.



72. Humbert, A.
Matisse el último año de su vida.
Fotografía. Paris.



73. Matisse dibujando la figura de
la Virgen con el niño. Fotografía.



74. Adant, H.
Matisse intentando modelar el
crucifijo del altar (iglesia-capilla
del Rosario de Vence). Fotografía,
realizada para Art News.



75. Cartier-Besson
Matisse realizando un retrato,
1952. Fotografía.



76. Matisse, Henri
Ventana en Collioure, 1905.
Oleo sobre lienzo, 55 x 46 cm.
Propiedad Whitney, Nueva York.



79. Matisse, Henri
Margarita está leyendo, 1906.
Oleo sobre lienzo, 65 x 81 cm.
Musée de Peinture et de Sculpture,
Grenoble.



82. Matisse, Henri
La mesa (la tovaglia): armonía en rojo, 1908-1909. Oleo sobre lienzo, 180 x 220 cm. Ermitage, Leningrado.



77. Matisse, Henri
Señora con sombrilla, 1905.
Oleo sobre tela, 46x38 cm. Museo
Matisse. Niza



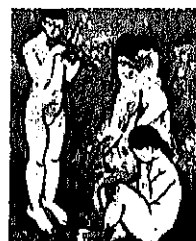
80. Matisse, Henri
Il lusso, 1907.
Oleo sobre tela, 207 x 137 cm.
Museo Nacional de Arte Moderno,
Paris.



83. Matisse, Henri
Fanciulla seduta, 1909.
Oleo sobre lienzo, 41,5 x 33,5 cm.
Wallrap-Richartz Museum,
Colonia.



78. Matisse, Henri
Cebolla rosa, 1906.
Oleo sobre lienzo, 46 x 55 cm.
Statens Museum For Kunst,
Copenhagen.



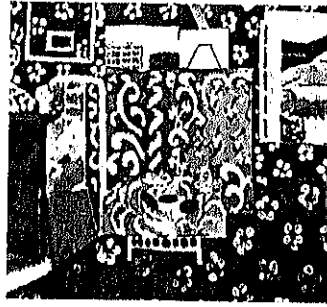
81. Matisse, Henri
La música, 1907.
Oleo sobre lienzo, 73 x 60 cm.
Propiedad de Conger Goodijear,
Nueva York.



84. Matisse, Henri
La señora Matisse, 1912-1913.
Oleo sobre lienzo, 145 x 97 cm.
Ermitage, Leningrado.



85. Matisse, Henri
La familia del pintor, 1911. Oleo sobre lienzo, 210 x 245 cm. Ermitage, Leningrado.



86. Matisse, Henri
Naturaleza muerta (con mechantane), 1911-1912. Estudio de Colliure, 210 x 245 cm. Museo de Pintura y de Escultura de Grenoble



87. Matisse, Henri
Desayuno, 1921. Oleo sobre tela, 31 x 52 cm. Museo de Arte, Filadelfia.



88. Matisse, Henri
Mujer con anémonas, 1920. Oleo sobre tela, 33,5 x 55,5 cm. Nueva York.



89. Matisse, Henri
Mujer tocando el piano, 1921. Oleo sobre tela. Propiedad de Clarke, Nueva York.



90. Matisse, Henri
Señora con sombrero, 1919-1921. Oleo sobre lienzo, 60 x 73,5 cm. Kunstmuseum, Basilea.



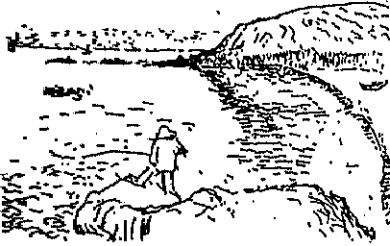
91. Matisse, Henri
Señora sobre un diván, 1920-22. Oleo sobre lienzo, 65 x 46 cm, Colección Kocher, Suiza



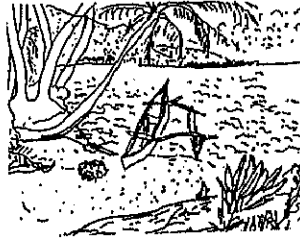
92. Matisse, Henri
Occhi azzurri (ojos azules), 1935. Oleo sobre tela, 38 x 46 cm. Museo de Arte, Baltimore.



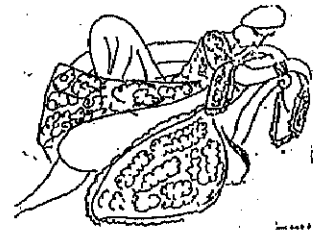
93. Matisse, Henri
Naturaleza muerta con granadas, 1947. Oleo sobre lienzo, 80 x 60. Museo Masséna, Niza.



94. Matisse, Henri
Pescador. Tinta, 310 x 300 mm.
Moscu.



95. Matisse, Henri
Bahía en Tahití, 1930. Tinta.



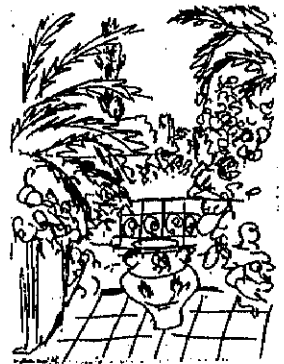
96. Matisse, Henri
Señora reposando, 1931. Tinta.



97. Matisse, Henri
Muchacha acostada, 1925. Tinta.



98. Matisse, Henri
Interior, 1948. Tinta, 1005 x 750
mm. Museo Nacional de Arte
Moderno, París.



99. Matisse, Henri
Naturaleza muerta con balcón,
1949. Tinta.



100. Matisse, Henri
La señora gris, 1914. Aguafuerte,
197 x 107 (tirada de 15 ejemplares).



101. Matisse, Henri
Fata, 1935. Punta seca, 361 x 310
mm.(tirada de 25 ejemplares).



102. Matisse, Henri
Primavera, 1938.
Prueba del autor, 242 x 172 mm.



103. Matisse, Henri
Desnudo acostado, 1907.



104. Matisse, Henri
Desnudo acostado, 1907.



105. Matisse, Henri
Figura decorativa, 1908.



106. Matisse, Henri
Dos negros, 1908.



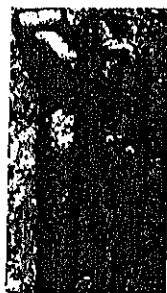
107. Matisse, Henri
Dos negros, 1908.



108. Matisse, Henri
La serpentina, 1909.



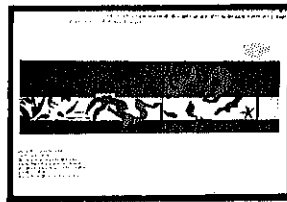
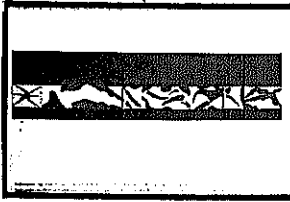
109. Matisse, Henri
Torso desnudo, 1909.
 Bajorrelieve, 190 x 112 cm.



110. Matisse, Henri
Torso desnudo, 1916-1917.
 Bajorrelieve, 190 x 112 cm.



111. Matisse, Henri
Torso desnudo, 1930.
 Bajorrelieve, 190 x 112 cm.



112 y 113. Matisse, Henri
La piscina (nueve paneles murales en dos partes), 1952.
Gutiámbar sobre papeles recortados montados en arpillera, 2,30
x 8,46 m y 2,30 x 7,95 m. Museo de Arte moderno, Nueva York.



115. Matisse, Henri
La rana, 1952.
103 x 74 cm.
Museo Matisse, Niza.



116. Matisse, Henri
Desnudo en azul IV, 1952.
103 x 74 cm.
Museo Matisse, Niza.



117. Matisse, Henri
Bañista entre juncos, 1952.
118 x 171 cm.
Museo Matisse, Niza.



118. Matisse, Henri
La tristeza del rey, 1952. 292 x
386 cm. Museo de Arte Moderno,
Paris.



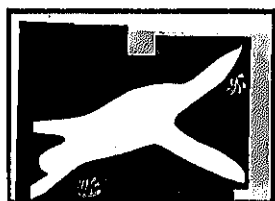
119. Matisse, Henri
Jazz, 1947.
XIV, *El Cow-boy*.



120. Matisse, Henri
Jazz, 1947.
XX, *El tobogán*.



121. Matisse, Henri
 Jazz, 1947.
 VIII, *Icaro*.



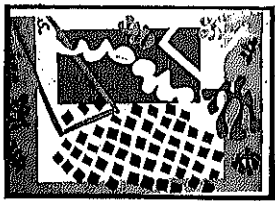
122. Matisse, Henri
 Jazz, 1947.
 XII, *La nadadora en el acuario*.



123. Matisse, Henri
 Jazz, 1947.
 V, *El caballo, la amazona y el payaso*.



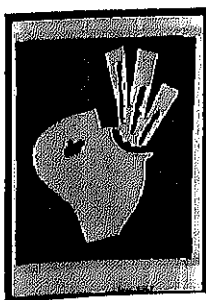
124. Matisse, Henri
 Jazz, 1947.
 XV, *El lanzador de cuchillos*.



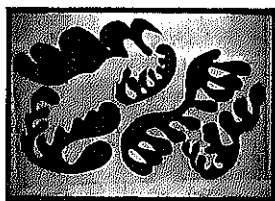
125. Matisse, Henri
 Jazz, 1947.
 XI, *Codomas*.



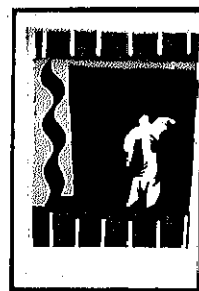
126. Matisse, Henri
 Jazz, 1947.
 IV, *La pesadilla del elefante blanco*.



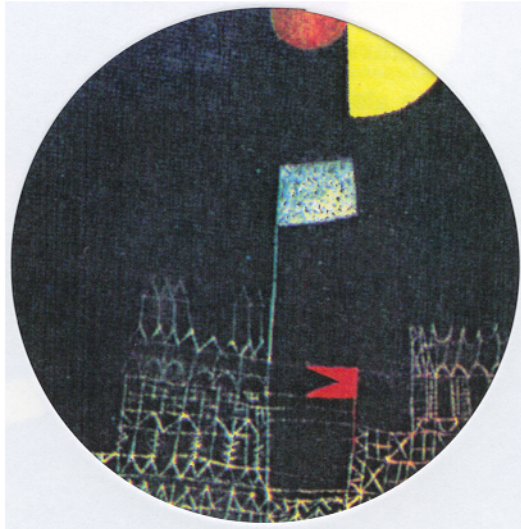
127. Matisse, Henri
 Jazz, 1947.
 XIII, *El devorador de sables*.



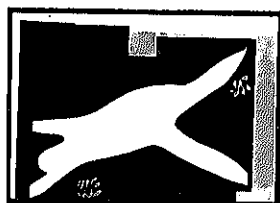
128. Matisse, Henri
 Jazz, 1947.
 XIX, *El estanque*.



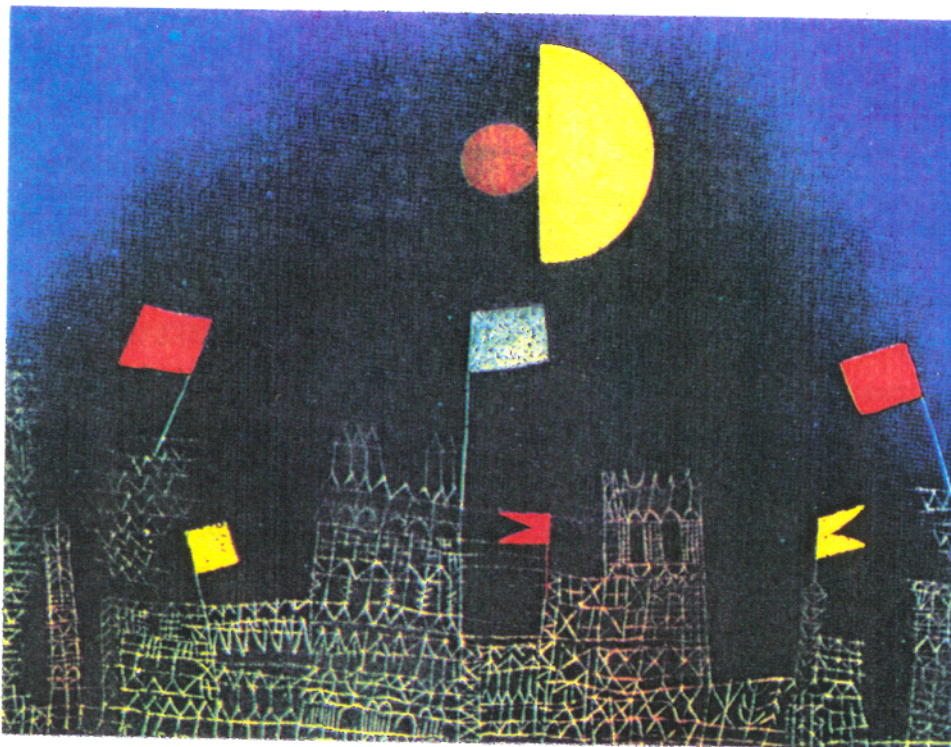
129. Matisse, Henri
 Jazz, 1947.
 I, *El payaso*.



Las ciudades y Paul Klee



122. Matisse, Henri
Jazz, 1947.
XII, *La nadadora en el acuario.*



Paul Klee. *Ciudad con banderas* (1927). Detalle.

2.1. Justificación.

Hemos elegido este plan de acción, en la medida en que brinda al alumno, la oportunidad de hacerse consciente de las formas que componen el entorno en el que está inmerso y comience a observarlas, tanto para comprenderlas y conocerlas mejor, como para apreciarlas y valorarlas.

Este plan de acción da lugar al estudio de las formas, del color, texturas, volumen, espacio...

- hay cosas que cambian
- algunas cosas se ven muy cerca, otras lejos, y otras muy lejos
- algunas permanecen quietas y otras se mueven
- cuando miramos a un espacio amplio necesitamos seleccionar aquello que queremos dibujar
- observando con detalle veremos mejor y más cosas y que dibujando aquello que vemos aprendemos mucho más de esas cosas



Al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de trabajar los tres campos o dominios de aprendizaje, dirigiendo la atención de los alumnos hacia el arte, y en particular, hacia el tema del entorno en la obra de dos importantes artistas del siglo XX: Paul Klee y Giorgio de Chirico. A través del acercamiento a la vida y a la obra de ambos autores, intentaremos que los alumnos descubran, en la medida de sus propias capacidades, dos procesos de creación formalmente diferentes, y a partir del análisis de cómo cada uno de ellos utiliza la línea y el color, representa el espacio o transmite un sentimiento distinto, enriquecer su conocimiento artístico. Se intentará ir estableciendo un constante contraste entre las producciones de los alumnos y la obra de ambos autores, procurando estimular un proceso de reflexión sobre el tratamiento que los autores han ido dando a este tema.

Finalmente, para facilitar su puesta en práctica se irá detallando progresivamente cada propuesta de trabajo junto con los materiales y recursos necesarios.

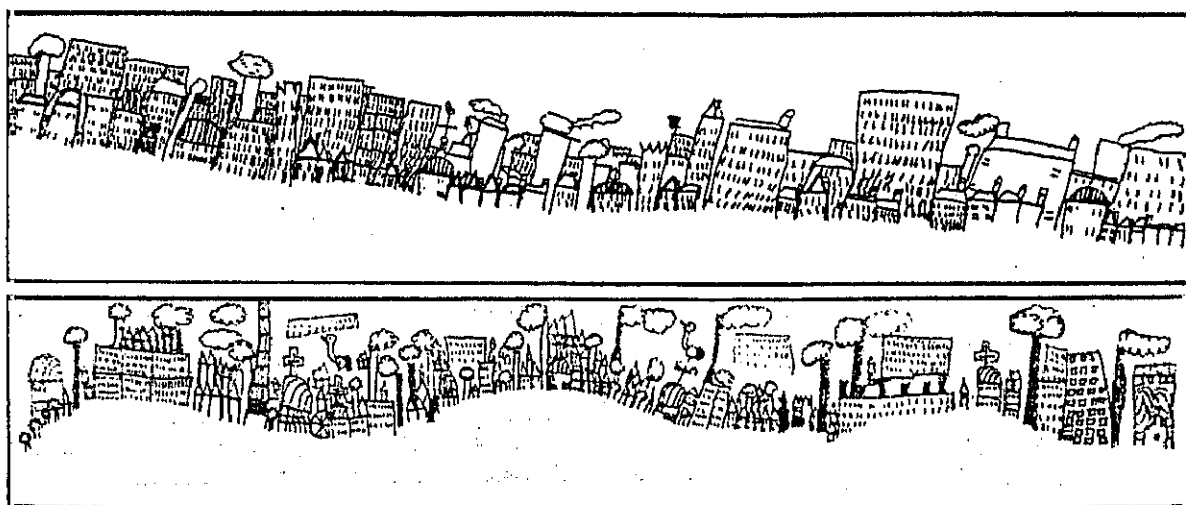


Fig. 6.1 Dibujos de la ciudad realizados por niños de 9 años (Clement, 1987, p. 173)

2.2. Estructura general

Campos o dominios		
Productivo	Crítico	Histórico
<ul style="list-style-type: none"> • capacidad de observación del entorno construído. • capacidad para manejar materiales de dibujo y pintura. • capacidad para crear formas. • capacidad expresiva. • capacidad para crear un orden espacial y estético. 	<ul style="list-style-type: none"> • capacidad para percibir las formas visuales artísticas tanto de los propios trabajos de los alumnos como de los artistas propuestos. • analizar obras de Klee y de Chirico bajo las dimensiones: experiencial formal simbólica material 	<ul style="list-style-type: none"> • observar este tema en el arte • conocer la vida y obra de Paul Klee. • iniciar la comprensión de procesos creativos distintos.
Modo	Concepto	
dibujo, pintura	ser consciente de las formas de su entorno y su representación. Conocer como este tema -las ciudades- sirve como inspiración a distintos artistas y ver como lo interpretan	
Materiales	Principios	
lápices, rotuladores, carboncillo, tizas, témpera, ceras, tintas	partiendo de la observación del natural, representación del entorno a través de la línea y el color. Conocer la vida y obra de Paul Klee, compararla con la de Giorgio de Chirico bajo los aspectos de color, línea y espacio.	
Propuesta de trabajo		
Serie de 11 acciones secuenciadas que abarcan los tres campos de aprendizaje. Todas las actividades iniciadas se terminarán antes de pasar a la siguiente. Estas actividades se realizarán en dos o tres meses.		

2.3. Propuesta de trabajo

Las ciudades de Paul Klee

Acción 1

Realizar como punto de partida un panel informativo con fotografías y reproducciones de diferentes tipos de edificios, diferentes detalles de construcción, puertas, ventanas, chimeneas, etc. o de diferentes culturas... que sirva como estímulo para iniciar un diálogo sobre las ciudades donde vivimos: ¿cómo son las casas, grandes, pequeñas, altas....?, ¿de qué colores son?, ¿tienen ventanas?, ¿son todas iguales?, fíjate en las puertas...

Acción 2

Investigar la zona (puede ser el propio centro). Hacer un recorrido observando las casas, los edificios y otros elementos del entorno construido.

Recorrer toda la zona (o edificio) prestando especial atención al modo en que cambian las cosas a medida que nos desplazamos. Después de mirar y comentar lo que estamos viendo, nos acercaremos a investigar los detalles de cerca. Ayudar a los alumnos a analizar la zona visualmente para descubrir diferentes texturas, formas, colores...

Acción 3

Después de este primer acercamiento, cada alumno elegirá aquel aspecto o detalle que más le interese y realizará con material de dibujo los apuntes que considere necesario. Para ello necesitaremos: tableros con pinzas, papel blanco, materiales de dibujo, visores, cámara fotográfica.

Puede resultar útil a los alumnos tomar fotografías y añadir anotaciones escritas a sus apuntes. Esto les proporcionará mayor información que podrán usar para desarrollar su trabajo en el aula. Por ejemplo, notas sobre el color,

sobre el aspecto de lo que están viendo, sobre lo que sienten, sobre el tiempo y situación, sobre detalles, etc.

Acción 4

Trabajo en el aula. Añadir en el panel de información el material nuevo que hemos registrado fotográficamente para mayor información del alumno.

Con los apuntes y la información existente elaborar dibujos del aspecto seleccionado. Se utilizarán materiales de dibujo tales como rotuladores, lápices, carboncillo y tizas.

Acción 5

Sesión de debate: análisis y crítica de los trabajos realizados. ¿Cuál os parece mejor observado?, ¿qué interpretación es la que más os gusta?, ¿por qué?, ¿qué es lo que te ha resultado más difícil? ... Cada alumno comentará su trabajo a los compañeros con el objeto de iniciar el debate.

Acción 6

En la sesión siguiente se proyectará una serie de diapositivas que sobre el mismo tema -las ciudades- ha realizado Paul Klee (dp. 1-9).

Con estas obras se pretende que el alumno:

- se de cuenta de que los artistas utilizan temas y elementos cotidianos como fuente de inspiración para sus trabajos
- reflexione sobre la influencia de la elección de un material sobre el carácter de la obra, por ejemplo, un dibujo realizado con lápiz o rotulador no nos transmitirá lo mismo que un trabajo realizado con témpera o pastel.
- se de cuenta de que en algunos trabajos no hay una búsqueda de la 3D, sino que su estructura se basa en formas planas sin intención de representar la profundidad ni el volumen, mientras que en otros hay datos de esa búsqueda

¿De qué tratan todas las obras que acabamos de ver?, ¿por qué crees que Paul Klee habrá elegido este tema?, ¿qué es lo que más te gusta?, ¿habrá hecho muchos bocetos antes o no?, ¿por qué?, ¿dibujaría las ciudades del natural o se las habrá imaginado?, ¿por qué lo crees?, ¿por qué te parece que habrá elegido ese material?, ¿lo habrá elegido intencionadamente o sería una elección casual?...

Comparar estas obras con los trabajos de los alumnos prestando especial atención a estos tres aspectos.

Acción 7

Se les pedirá a los alumnos que partiendo de uno de sus trabajos de dibujo, el que prefieran, realicen una interpretación con pintura. Les proporcionaremos ceras, témperas y tintas. Los alumnos podrán en todo momento hacer uso de la información visual que se ha ido recogiendo en las sesiones anteriores.

Acción 8

Se proyectarán obras de este autor, donde se trate el mismo tema utilizando el color (dp. 19-36). Comparar estas obras con las que hemos visto anteriormente (dp. 1-9) ¿cuál es la gran diferencia entre unas y otras?, ¿cuáles te gustan más?, ¿por qué?...

Hablar y/o iniciar una investigación sobre la vida y la obra de Paul Klee (dp. 10-18) para comprender que detrás de cada obra hay una persona, con un modo distinto de ver la vida y una manera peculiar de hacer y de crear.

Acción 9

En otra sesión se proyectarán obras de Giorgio de Chirico (dp. 37-48) . Analizarlas bajo las cuatro dimensiones, haciendo especial hincapié en el tratamiento del color y en los espacios que representa. Compararlas con las obras de Paul Klee que hemos visto para apreciar las diferencias fundamentales entre un modo y otro de hacer, con la finalidad de que los

alumnos lleguen a percibir y comprender la diferencia entre colores planos y colores modulados, así como apreciar el peso de la composición sobre la sensación que nos transmite una obra.

Acción 10

Se pedirá a los alumnos que a partir de toda la información visual que han ido recibiendo elaboren un trabajo de color interpretando algún aspecto del entorno construido o de las ciudades. Se les proporcionará materiales de pintura tales como témpera, ceras, tintas, etc.

Acción 11

Sesión de análisis y debate: reflexión general sobre las obras que se han visto y los trabajos realizados.

Exposición de todos los trabajos junto con la información visual recogida.

Como conclusión se les pedirá a los alumnos que elaboren, por escrito, su valoración de todo lo que se ha realizado y aprendido en este plan de acción.

Podrá entregárseles también una ficha autoevaluativa.

Nombre:	_____
Proyecto:	_____
Fecha:	_____
1. Pienso que este proyecto fue:	Aburrido _____ Interesante
2. Encontré el trabajo:	Fácil _____ Difícil
3. En este proyecto he aprendido:	Mucho _____ Poco
4. Este proyecto ha sido mi:	Peor trabajo _____ Mejor trabajo
5. Las cosas más importantes que he aprendido con este proyecto:

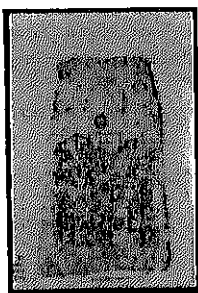
Fig. 6.2. Ficha autoevaluativa (Elsner, 1972)

2.4. Esquema de acciones

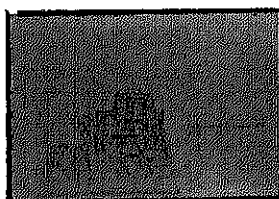
Las ciudades					
Acción	Técnica	Materiales	Elementos visuales	Campo o dominio	Recursos
Punto de partida: confección de un mural			formas, colores, tamaños, diseños	productivo	fotografías, revistas, panel informativo
Investigar la zona. Hacer un recorrido observando casas, calles, edificios...			formas, tamaños, colores, diseños, texturas	productivo	el entorno, visores
Cada niño elegirá aquel aspecto que más le interese. Hará bocetos. Se tomarán notas, fotografías...	dibujo	lápices, rotuladores	línea, formas, relación de tamaños, texturas	productivo	cámara fotográfica, visores, lupas. Block de apuntes
Trabajo en el aula. Con los bocetos y la información existente elaborar dibujos del aspecto seleccionado.	dibujo	lápices, rotuladores, carboncillo, tiza	línea, forma, composición, texturas	productivo	panel, fotografías, bocetos...
Sesión de debate y análisis de los trabajos				productivo crítico	trabajos de los alumnos, fotografías, bocetos...
Proyecciones de trabajos de arte sobre este mismo tema y técnica: dibujos de Klee. Comparar estas obras con los trabajos de los alumnos.			línea, formas planas	crítico, cultural	ilustraciones y diapositivas de la obra de Klee (dp. 1-9) y los trabajos de los alumnos

Acción	Técnica	Materiales	Elementos visuales	Campo o dominio	Recursos
Se les pedirá a los alumnos que partiendo de uno de sus trabajos de dibujo realicen una interpretación con pintura	pintura	ceras, témpera, tintas	color, forma, composición	productivo	trabajos de dibujo y panel de información
Proyección de pinturas de Klee sobre este mismo tema. Hablar e investigar sobre la vida y obra de Klee.				crítico, cultural	ilustraciones y diapositivas (10-36), libros, videos... de la obra de Klee
Proyección de obra de Giorgio de Chirico sobre este mismo tema. Comparala con la obra de Klee.			color, forma, espacio, volumen, composición	crítico, cultural, productivo	diapositivas e ilustraciones de G. de Chirico (dp. 37-40) y Klee (dp. 19-36)
Partiendo de toda la información visual sobre el tema se les pedirá a los alumnos que hagan un trabajo de color sobre algún aspecto de las construcciones o ciudades.	pintura	témperas, ceras, tintas	color, composición, forma, espacio	productivo	información visual existente en el aula
Sesión de debate y síntesis final: reflexión general. Exposición de todos los trabajos junto con la información visual. Valoración escrita				crítico, cultural, productivo	información visual y bibliográfica sobre el tema y los trabajos de los alumnos

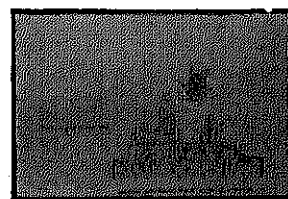
2.5. Recursos de apoyo visual.



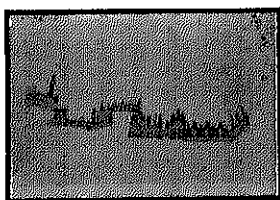
1. Klee, Paul
Villa árabe, 1922.



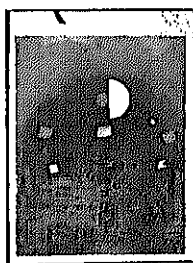
2. Klee, Paul
El teatro de la ópera, 1925. Pluma y tinta china sobre papel-cartón.



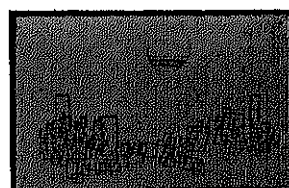
3. Klee, Paul
Barrio de Bérde, 1927.
Pluma y tinta china sobre papel.



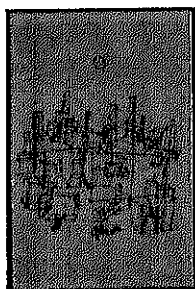
4. Klee, Paul
Ciudad lacustre, 1927. Pluma y tinta china sobre papel y montado sobre cartón, 30,7 x 46,3 cm. Fundación Paul Klee, Berna.



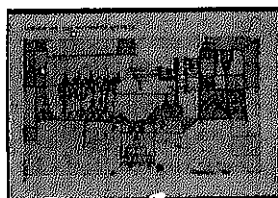
5. Klee, Paul
Ciudad con banderas, 1927.



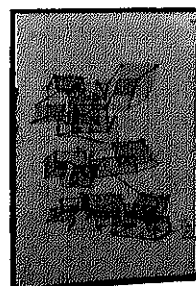
6. Klee, Paul
Mecánica de un sector urbano, 1928. Pluma y tinta china sobre papel.



7. Klee, Paul
Ciudad con atalayas, 1929.
Pluma y tinta china sobre papel.



8. Klee, Paul
La sala de los cantores, 1930.



9. Klee, Paul
Villa flotante, 1930



10. Paul Klee con su hermana y Ernst Frick, 1886. Fotografía. Berna.



11. Paul Klee a los trece años. Fotografía.



12. El estudio de Klee en Munich, 1920. Fotografía.



13. Paul Klee en su taller de Weimar, 1925. Fotografía



14. El estudio de Klee en Weimar, 1924. Fotografía



15. Paul Klee en 1938. Fotografía.



16. Miembros de la Bauhaus, 1926. Fotografía.



17. Paul Klee ensayando con un quinteto, 1900. Fotografía.



18. Paul Klee en Berna en 1940. Fotografía.



19. Klee, Paul
Saint-Germain, cerca de Túnez,
1914. Acuarela sobre papel
montado sobre cartón, 21,6 x 32
cm.



22. Klee, Paul
Villa R., 1919.
Oleo sobre tela.



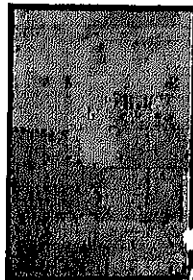
25. Klee, Paul
Camino en el campo, 1923.



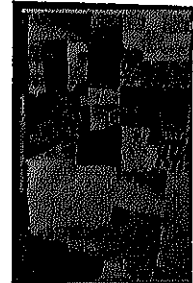
20. Klee, Paul
Frente a la puerta de Kairuán, 1914.
Acuarela sobre papel montado
sobre cartón, 20,7 x 31,5 cm.



23. Klee, Paul
Estación L 112, 14 km., 1920.
Acuarela y tinta china sobre papel,
12,3 x 21,8 cm.



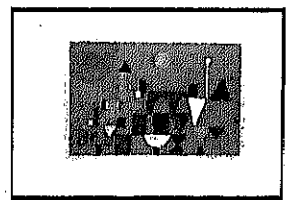
26. Klee, Paul
Villas florentinas, 1926. Oleo
sobre tela.



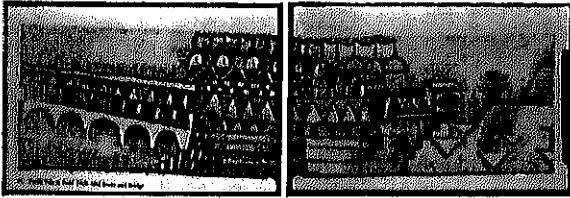
21. Klee, Paul
Motivo de Hammamet, 1914.
Acuarela sobre papel montado
sobre cartón, 20,2 x 15,7 cm.



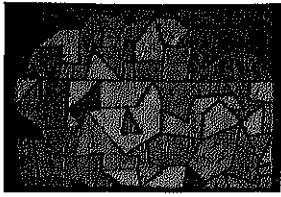
24. Klee, Pau.
Aldea en verde, 1922.
Oleo sobre cartón, 45 x 50 cm.



27. Klee, Paul
Puente rojo, 1928. Acuarela sobre
fondo de yeso, montado sobre
cartón, 21 x 33 cm.
Stuttgart.



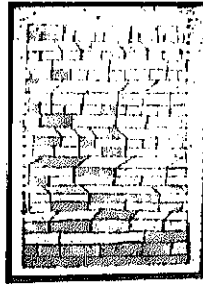
28 y 29. Klee, Paul
Ciudad antigua y puente, 1928.



31. Klee, Paul
Pequeño pueblo sobre rocas, 1932.
Oleo sobre lienzo, 44,5 x 52,1 cm.



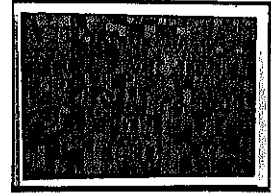
34. Klee, Paul
Puerto Rico, 1938.
Temple sobre papel montado
sobre tela, 75,5 x 165 cm.



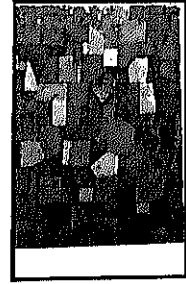
32. Klee, Paul
Barracas obreras, 1932.



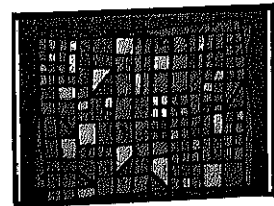
35. Klee, Paul
Iglesias, 1940. Colores a la cola
sobre papel montado en cartón,
31,4 x 56,6 cm.



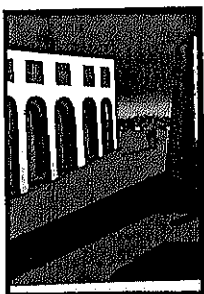
30. Klee, Paul
Tempelviertel Von Pert, 1928.
Acuarela sobre escayola y barniz,
27,5 x 42 cm. Colección
Sprengel, Hanovre.



33. Klee, Paul
Pueblo de montaña, 1934. Oleo
sobre tela, montado sobre
contraplacado, 71,5 x 54,4 cm.
Galerie Rosengart, Lucerna.



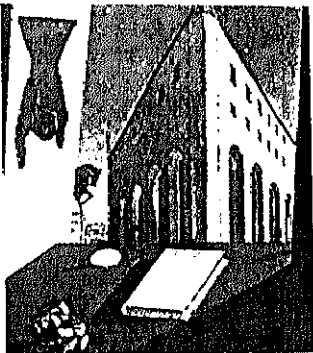
36. Klee, Paul
Fachada de vidrio, 1940.
Encaustica sobre arpillera, 71 x 95
cm.



37. Chirico, Giorgio de
Plaza de Italia, 1913.
Oleo sobre tela. Milán.



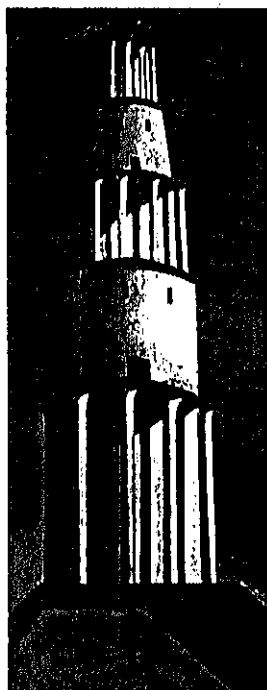
39. Chirico, Giorgio de
La tormenta del poeta, 1914. Oleo
sobre tela, 53 x 41 cm. Mrs. Yves
Tanguy, Woodburg, Connecticut.



41. Chirico, Giorgio de
Naturaleza muerta: Turin, 1914.
Oleo sobre tela, 125 x 100 cm.
Vicente Charles de Noailles,
Paris.



38. Chirico, Giorgio de
Las alegrías y enigmas de una extraña hora, 1913. Oleo sobre tela,
84 x 129,5 cm. Santa Bárbara, California.



42. Chirico, Giorgio de
La gran torre, 1913. Oleo sobre
tela, 117,5 x 50 cm. Bernard
Poissonier, Paris.



40. Chirico, Giorgio de
Melancolía, 1912.
Oleo sobre tela, 79 x 63,5
cm. Peter Watson, London.



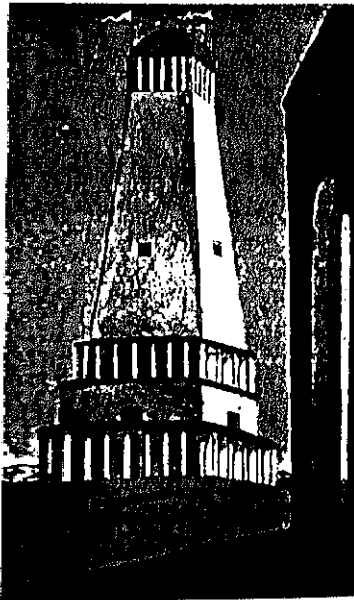
43. Chirico, Giorgio de
La partida del poeta, 1914. Oleo
sobre tela, 132 x 73 cm. Mill
Gallery, California.



44. Chirico, Giorgio de
*Misterio y melancolía de una
calle*, 1914. Oleo sobre tela, 87 x
71 cm. Stanley R. Resor, New
Canaan, Connecticut.



45. Chirico, Giorgio de
Melancolía de Turin, 1915. Oleo sobre tela. Colección privada, Turin.



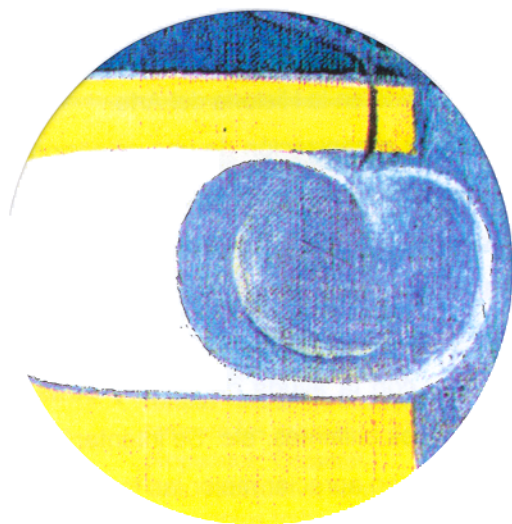
46. Chirico, Giorgio de
Nostalgia del infinito, 1913-14.
Oleo sobre tela, 135 x 65 cm.
Museo de Arte Moderno, Nueva
York.



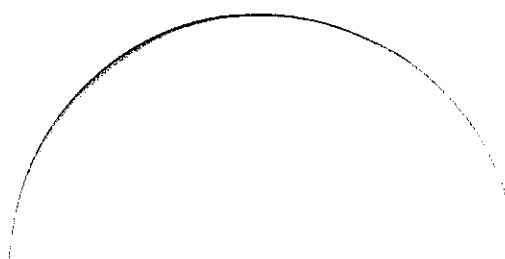
47. Chirico, Giorgio de
La alegría del retorno, 1915. Oleo
sobre tela, 85 x 68,5 cm. Mrs. L.
M. Maitland, Brentwood,
California.

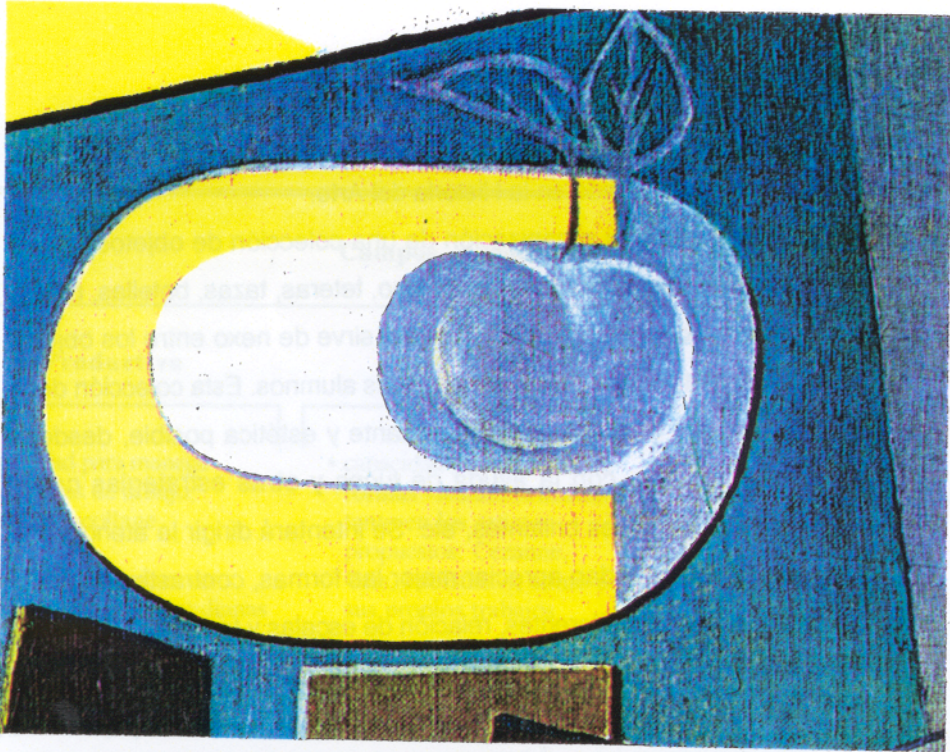


48. Chirico, Giorgio de
La pureza de un sueño, 1915. Oleo
sobre tela, 65 x 50 cm. Bernard
Poissonier, Paris.



**Objetos cotidianos,
el cubismo y
Juan Gris**





Juan Gris. *El dado* (1922). Detalle

3.1. Justificación

Este plan de acción ha sido pensado para que a través de la observación directa y el análisis de objetos cotidianos -naturales o fabricados- los alumnos desarrollen una comprensión y representación más elaborada de las formas visuales de su entorno más próximo. Y para que a partir del estudio de la obra de distintos autores (Cézanne, Picasso, Gris, Braque, Laurens, Léger, Matisse) conozca modos distintos de interpretar la realidad.

Al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de trabajar los tres campos o dominios de aprendizaje, dirigiendo la atención de los alumnos hacia el arte como forma de representación, y en particular, hacia el tema de los objetos cotidianos en la obra de importantes artistas del siglo XX. Por esta razón, se intentará ir estableciendo un constante contraste entre las producciones de los alumnos y la obra de los distintos autores, intentando estimular un proceso de reflexión sobre las distintas interpretaciones que estos artistas han ido dando a este

vida y a la obra de un gran pintor, Juan Gris, y a la aportación que el Movimiento Cubista ha tenido en la Historia del Arte.

Como punto de partida, la organización de una colección de objetos de uso cotidiano fabricados por el hombre tales como, teteras, tazas, botellas, platos, cestas... y frutas, como elementos naturales, sirve de nexo entre los objetos reales y las interpretaciones de los artistas y los alumnos. Esta colección debe disponerse para que resulte lo más interesante y estética posible, desde el punto de vista artístico, con la ayuda de luces y otras estrategias como espejos, papeles de colores brillantes, etc. Se intentará dirigir la atención de los alumnos para que puedan apreciar mejor las formas, contrastes de color, luces y sombras, texturas diferentes, relación de escalas y tamaños...

Finalmente, y con el objeto de facilitar el planteamiento de cada sesión de trabajo se irán detallando progresivamente aquellos materiales y recursos necesarios a la hora de ponerlas en práctica.



Fig. 6.3. Paul Cézanne. *Manzanas y mantel* (1875-1880). Oleo sobre lienzo.
Museo Español de Arte Contemporáneo (1984, p. 103)

3.2. Estructura general

Campos o dominios

Productivo	Crítico	Histórico
<ul style="list-style-type: none"> • capacidad para manejar materiales de dibujo, pintura y collage • capacidad para observar objetos y formas cotidianas • capacidad para crear formas. • capacidad expresiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • capacidad para percibir las formas visuales artísticas tanto en los artistas propuestos: Cezanne, Gris, cubistas..., como en sus propios trabajos • capacidad de análisis 	<ul style="list-style-type: none"> • Acercamiento al tratamiento de este tema en el arte • conocer la vida y obra de Juan Gris. • iniciar la comprensión del Movimiento Cubista

Modo	Concepto
dibujo, pintura, collage	estudio de los objetos y elementos de uso cotidiano como fuente de inspiración y creación en el arte

Materiales	Principios
lápices, rotuladores, carboncillo, témpera, ceras, papeles, cartones, telas	a través de la observación directa de los objetos (y las frutas) llegar a comprender y representar los distintos objetos mediante la línea, el color, la textura y la composición. Y a la vez a conocer cómo tratan este tema Cézanne, Matisse y distintos autores dentro del Cubismo: Gris, Picasso, Braque, Léger y Laurens.

Propuesta de trabajo

Selección de 13 acciones secuenciadas que abarcan los tres campos de aprendizaje. Algunas de ellas pueden dar lugar a varias semanas de trabajo

3.3. Propuesta de trabajo

Los objetos cotidianos, Juan Gris y el Cubismo

Acción 1

Organizar una colección de objetos en torno a elementos de uso cotidiano como teteras, cucharas, platos, tazas, jarras, manteles... así como una pequeña colección de distintos tipos de fruta.

Sería interesante que en la preparación de esta colección trabajasen conjuntamente profesores y alumnos, buscando una disposición interesante y estética que incite a su observación y manipulación.

Acción 2

Diálogo y observación detallada de algún o algunos elementos de la colección de objetos fabricados, por ejemplo:

miremos esa botella...

juguemos a ser gotas de agua...

¿cómo caeríamos?, ¿qué sentiríamos?

¿es áspera o es suave?, ¿de qué está hecha?

¿para qué sirve?, ¿por qué tendrá esa forma?...

pensad en una botella totalmente distinta y que sirva para lo mismo...

Continúa la observación de otros elementos, comparándolos entre sí, para observar las similitudes y diferencias.

Acción 3

Diálogo y observación detallada de los elementos de la colección de objetos naturales (frutas) para analizar las formas, colores, volúmenes, texturas, en qué se parecen y en qué se diferencian. Usar las lupas y los visores para examinar y seleccionar partes.

Proyectar las diapositivas (dp. 1-9) de obras de Cézanne en las que las frutas constituye un tema principal. Comparar las frutas que ha pintado Cézanne con las frutas reales de la colección.

Acción 4

Paseo visual por las frutas de la colección y elección por parte de cada alumno de una o varias. En su mesa de trabajo comenzará su estudio, con lápices y ceras empezará a dibujarlas o pintarlas, intentando captar el mayor número de detalles posibles.

Acción 5

Sesión de debate: análisis y crítica de los trabajos realizados. ¿Cuál os parece mejor observado?, ¿qué interpretación es la que más os gusta?, ¿por qué?, ¿qué es lo que te ha resultado más difícil? ... Cada alumno comentará su trabajo a los compañeros con el objeto de iniciar el debate.

Comparar estos trabajos con las obras de Cézanne (dp. 1-9). ¿Hay diferencias entre unas y otras?. ¿Cuáles te gustan más?, ¿por qué?...

Acción 6

Observación de objetos cotidianos -naturales o/y fabricados- en obras de Cézanne, Picasso, Braque, Laurens, Gris y Matisse (dp. 10-24).

Después de una primera sesión visual se irán analizando las obras de dos en dos para poder ver más claro las diferencias y similitudes. ¿Qué sientes, que nos querrán decir?, ¿con qué materiales estarán hechos?, ¿te gusta?, ¿cuál te gusta más?, ¿por qué?... Plantear el análisis bajo las dimensiones: experiencial, formal, simbólica y material.

Acción 7

Pediremos a los alumnos que busquen y elijan una de las obras proyectadas para que intenten recrearla en la realidad -un montaje- buscando el mayor

parecido posible tanto en los elementos como en la composición. Por ejemplo, *La botella de vino y botijo* de Juan Gris (dp. 17).

Este montaje, así como ilustraciones de la obra elegida, servirán de base para una serie de trabajos.

Acción 8

Iniciar una investigación sobre la vida y obra de Juan Gris. Proyectar diapositivas de su obra (dp. 25-60) intentando analizarlas siguiendo la dimensión experiencial, formal, simbólica y material.

Acción 9

En otra sesión de trabajo sobre el montaje realizado, cada alumno elegirá un punto de vista y hará si ve que es necesario una serie de bocetos ayudándose tanto de la observación como de la información sobre la obra base. Una vez realizados algunos bocetos interpretará de una manera personal el objeto tema de estudio.

Esta primera interpretación se hará en pintura, para ello les daremos a elegir entre ceras, pastel o témpera con una gama de colores pequeña.

Si se ve necesario se harán prácticas de pintura en una o dos sesiones.

Acción 10

Sesión de debate: análisis y crítica de los trabajos realizados explicados por los propios alumnos. Comparar estos trabajos con el montaje, y éste con la reproducción de la obra en la que nos hemos basado, con el fin de que se llegue a apreciar la gran diferencia que existe entre la realidad y la obra: el modo de representar la realidad que ha elegido el autor, interpretándola con planos superpuestos, como si los objetos estuviesen cortados, y que esta manera de pintar se encuadra dentro del Movimiento Cubista.

Acción 11

Estudio y/o investigación de este movimiento a través de las obras de sus principales representantes: Braque (dp. 61-69), Picasso (dp. 70-78), Léger (dp. 79-83) y Laurens (dp. 84-87), comparándolas con obras de Cézanne (dp. 10-11-12) y Matisse (dp. 22-23-24) para remarcar sus diferencias en cuanto al modo de representar la realidad. ¿Qué temas tratan?, ¿qué materiales utilizan?, ¿en qué se parecen sus obras?...

Acción 12

Se les pedirá a los alumnos que elijan algunos objetos de la colección y organicen su propia composición. A partir de ella, se les propondrá realizar trabajos de interpretación utilizando el *modo de hacer* explicado, es decir, basado en planos superpuestos, proporcionándole materiales diversos para la elaboración de un collage: cartones, papeles, telas..., además de materiales de dibujo: carboncillo, rotuladores, lápices...

Acción 13

Sesión de análisis y crítica de los trabajos realizados y su comparación con algunas obras de las que se han visto, buscando similitudes y diferencias.
Exposición de todos los trabajos junto con la información visual recogida para que sirva de reflexión general y valoración del plan de acción.

3.4. Esquema de acciones

Los objetos cotidianos, Juan Gris y el Cubismo

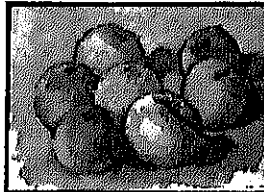
Acción	Técnica	Materiales	Elementos visuales	Campo o dominio	Recursos
Organización y montaje de una colección de objetos y de frutas				productivo	objetos, ilustraciones, fotografías,
Observación detallada de los objetos			forma, color, superficies, tamaños, material, volumen	productivo crítico	lupas, visores
Observación de las frutas comparándolas entre sí. Proyección de las obras de Cézanne sobre este tema.			forma, color, tamaño, volumen	crítico cultural productivo	frutas, visores, lupas. Diapositivas de la obra de Cézanne (dp. 1-9)
Paseo visual por las frutas de la colección y elección de una o varias de ellas	dibujo, pintura	lápices, ceras	línea, forma, composición, textura	productivo	frutas, lupas, visores
Sesión de debate: comentario y análisis de las frutas representadas y su comparación con las de la obra de Cézanne			línea, forma, textura, volumen	productivo crítico cultural	panel de debate, diapositivas 1-9
Observación y análisis de frutas y otros objetos en obras de: Cézanne, Picasso, Braque, Laurens, Gris y Matisse			composición, color, formas, superficies	productivo crítico, cultural	diapositivas (dp. 10-24)

Acción	Técnica	Materiales	Elementos visuales	Campo o dominio	Recursos
Recrear por medio de un <i>montaje</i> la obra de Juan Gris, <i>Botella de vino y botijo</i> (óleo sobre tela, 55x33 cm, 1911)			composición	productivo crítico cultural	reproducción de la obra (dp. 17), montaje de objetos
Estudio de la vida y obra de Juan Gris				crítico cultural	información visual: diapositivas (dp. 25-60) y reproducciones
Cada alumno elegirá un punto de vista y realizará una serie de bocetos preliminares al trabajo. Interpretación del tema, <i>Botella de vino y botijo</i> .			color, forma, composición	productivo cultural	montaje, reproducción de la obra representada
Finalizado el trabajo de interpretación se hará una sesión de análisis y crítica de los trabajos realizados. Comparar los trabajos de los alumnos con el montaje. Analizar la diferencia entre la obra y el montaje para introducir el Cubismo			color, planos, composición, formas	crítico cultural	Panel de debate: trabajos de los alumnos reproducciones de la obras. Montaje, reproducción sobre la que se basa el montaje
Investigar, estudiar el Movimiento Cubista				crítico cultural	diapositivas de: Braque (dp. 61-69), Picasso (dp. 70-78), Léger (dp. 79-83), Laurens (dp. 84-87)
Organizar composiciones de diversos objetos y realizar una interpretación personal	collage dibujo	papeles, telas, cartones, lápices, rotuladores, carboncillo	planos, colores, composición, línea, textura	productivo	
Exposición y debate de síntesis				crítico	paneles y enmarcados

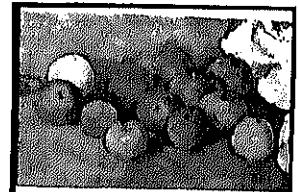
3.5. Recursos de apoyo visual.



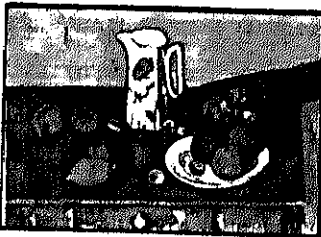
1. Cézanne, Paul
Azucarero, peras y taza azul, 1985.
Oleo sobre lienzo, 30 x 41 cm.
Musée d'Orsay (Galerie Jeu de
Paume), Paris.



2. Cézanne, Paul
Manzanas, 1873-1877.
Oleo sobre lienzo, 16,5 x 23,5 cm.
Musée Cantonal des Beaux-Arts,
Lausana.



3. Cézanne, Paul
Manzanas y mantel, 1875-1880.
Oleo sobre lienzo, 25 x 44 cm.
Colección particular.



4. Cézanne, Paul
Naturaleza muerta, 1880-1890.
Oleo sobre lienzo, 59 x 72,5 cm.
Nasjonalgalleriet, Oslo.



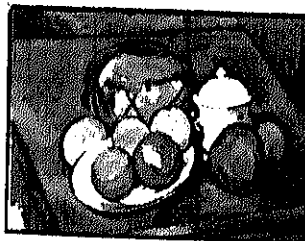
5. Cézanne, Paul
Manzanas, 1887.
Oleo sobre lienzo, 37,5 x 45.
Colección Mr. and Mrs. Alexander
Lewyt, Nueva York.



6. Cézanne, Paul
Naturaleza muerta con cesta, 1888-
1890. Oleo sobre lienzo, 65 x 81
cm. Musée d'Orsay (Galerie Jeu de
Paume), Paris.



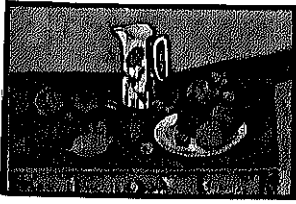
7. Cézanne, Paul
Naturaleza muerta con cesta, 1888-
1890, (detalle).



8. Cézanne, Paul
*Vasija recubierta de mimbre,
azucarero y manzanas*, 1890-1894.
Oleo sobre lienzo, 36 x 46 cm.
Musée de l'Orangerie, Paris.



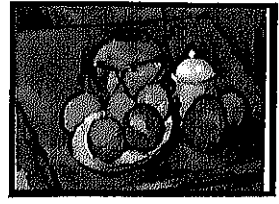
9. Cézanne, Paul
Jarro y plato con fruta, 1892-1893.
Oleo sobre lienzo, 53 x 71 cm.
The Trustees of the Tate Gallery,
Londres.



10. Cézanne, Paul
Naturaleza muerta, 1880-1890.
Oleo sobre lienzo, 59,5 x 72,5cm.
Oslo.



11. Cézanne, Paul
Naturaleza muerta con cesta, 1888-1890. Oleo sobre lienzo, 65 x 81 .
Musée d'Orsay, Paris.



12. Cézanne, Paul
Vasija recubierta de mimbre, azucarero y manzanas, 1890-1894.
Oleo sobre lienzo, 36 x 46 cm.
Musée de l'Orangerie, Paris.



13. Picasso, Pablo
Frutero con peras y manzanas, 1908. Oleo sobre papel, 27 x 21 .
Colección particular.



14. Picasso, Pablo
Naturaleza muerta con frutero sobre una mesa, 1915. Oleo sobre lienzo, 64 x 80 cm. Columbus Museum of Art, Ohio.



15. Picasso, Pablo
Naturaleza muerta con chocolatera, 1915. Acuarela sobre papel, 61,3 x 47,5 cm.
Colección Particular.



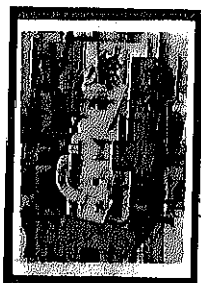
16. Gris, Juan
Bodegón con huevos y botella, 1911. Oleo sobre lienzo, 57,5 x 38.
Staatgalerie, Situgart.



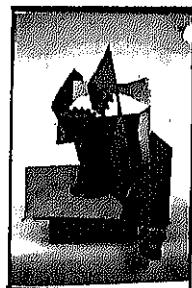
17. Gris, Juan
Botella de vino y botijo, 1911. Oleo sobre lienzo, 55 x 33 cm.
Rijksmuseum Kröller-Müller. Otterlo (Holanda).



18. Gris, Juan
Bodegón con periódico, 1916. Oleo sobre lienzo, 73 x 60 cm.
Colección Phillips, Washington.



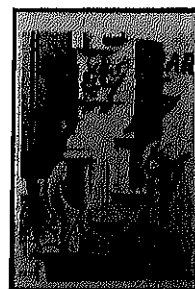
19. Braque, George
*Composición con el as de
trébol*, 1911. Museo nacional de
Arte Moderno, París.



21. Laurens, Henri
Frutero con uvas, 1918.
Madera y metal pintado, 64 cm
altura. Colección privada.



23. Matisse, Henri
Naturaleza muerta con ostras,
1940.
Oleo sobre lienzo, 65 x 81 cm.
Kunstmuseum, Basilea.



20. Braque, George
Frutero y vaso, 1912. Carbón y
papel pegado sobre papel, 65x45.
Colección privada.



22. Matisse, Henri
Copa de naranjas, 1916.
Oleo sobre lienzo, 117 x 89 cm.



24. Matisse, Henri
Limones y hortensias, 1943.
Oleo sobre lienzo, 54 x 81 cm.
Propiedad Rosengart, Lucerna.



25. Vázquez Díaz.
Retrato de Juan Gris, 1906.
Carboncillo. París.



28. Gris, Juan
Botella de vino y botijo, 1911.
Óleo sobre lienzo, 55 x 33 cm.
Rijksmuseum Kröller-Müller.
Otterlo, Holanda.



31. Gris, Juan
La Guitarra, 1913. Papel encolado
sobre tela, 61 x 50 cm. Colección
particular, París.



26. Gris, Juan
Autorretrato n° 1, 1909-1910.
Dibujo al carbón, 48 x 31,5 cm.
Galerie Louise Leiris, París.



29. Gris, Juan
Bodegón con libro, 1911.
Óleo sobre tela, 55 x 33 cm.
Rijksmuseum Kröller-Müller.
Otterlo, Holanda.



32. Gris, Juan
Guitarra sobre silla, 1913. Óleo
sobre lienzo con elementos
pegados, 100 x 65 cm.
Colección privada.



27. Gris, Juan
Bodegón con huevos y botella,
1911. Óleo sobre lienzo, 57,5 x 38
cm. Stuttgart.



30. Gris, Juan
Botella y botijo, 1912.
Óleo sobre lienzo, 35 x 27,5 cm.
Rijksmuseum Kröller-Müller.
Otterlo, Holanda.



33. Gris, Juan
Guitarra y lentes sobre la mesa,
1913. Grafito y acuarela sobre
papel, 65 x 46,5 cm. Colección
privada, Nueva York.



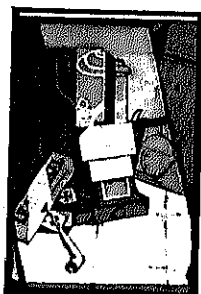
34. Gris, Juan
Bodegón, 1914. Collage, gouache, óleo y lápiz, 61 x 38 cm. Smith College Museum of Art, Northampton, Massachusetts.



35. Gris, Juan
Las tazas de té, 1914. Óleo, carbón y collage sobre tela, 65 x 92. Kunstsammlung Nordrhein, Westfalen, Düsseldorf.



36. Gris, Juan
La Mesa, 1914. Papel encolado y carbón sobre tela, 59,5 x 44,5 cm. Philadelphia Museum of Art, Col. A.E. Gallatin.



37. Gris, Juan
Periódico y molino de café, 1915. Óleo sobre lienzo, 61 x 46 cm.



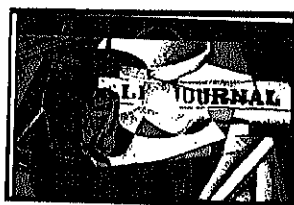
38. Gris, Juan
Botella, periódico y frutero, 1915. Óleo sobre tabla, 72,5 x 50 cm. Kunstmuseum, Basilea



39. Gris, Juan
Vaso, cartas, periódico y tablero sobre mesa, 1915. Gouache y grafito sobre papel, 21,5 x 30 cm. Colección privada.



40. Gris, Juan
El violín, 1916. Óleo sobre tabla, 116,5 x 73 cm. Kunst Museum, Basilea.



41. Gris, Juan
Frutero, vaso y periódico, 1916. Óleo sobre tela, 73 x 60 cm. Colección Phillips, Washington.



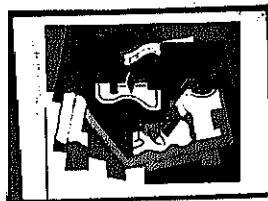
42. Gris, Juan
Bodegón con periódico, 1916. Óleo sobre tela, 73 x 60 cm. Colección Phillips, Washington.



43. Gris, Juan
Retrato de Josette Gris, 1916. Oleo sobre madera, 116 x 73 cm.
Museo del Prado, Casón del Buen Retiro, Madrid.



46. Gris, Juan
El hombre de Turena, 1918. Oleo sobre tela, 90 x 64 cm.
Rijksmuseum Kröller-Müller, Otterlo, Holanda.



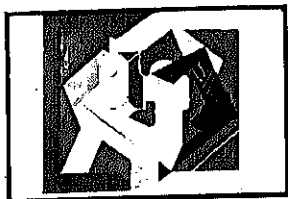
49. Gris, Juan
Guitarra y clarinete, 1920. Oleo sobre tela, 73 x 92 cm.
Kunst Museum, Basilea.



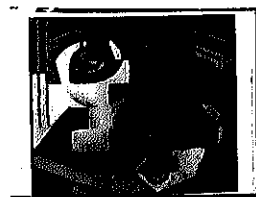
44. Gris, Juan
Figura de mujer, 1917. Oleo sobre contraplacado, 116 x 73 cm.
Colección particular, Basilea.



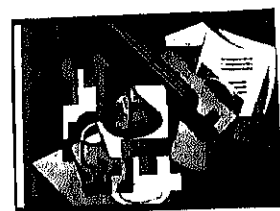
47. Gris, Juan
Retrato de Legua (el hombre de la pipa), 1911. Oleo sobre tela, 53 x 46 cm. Colección Mr. y Mrs. Jacques Gelman, México.



50. Gris, Juan
Frutero y frasco, 1920. Oleo sobre tela, 60 x 73 cm.
Colección Carlos Sobrino, Madrid.



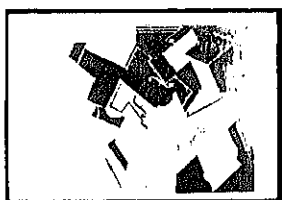
45. Gris, Juan
Naturaleza muerta, 1918. Oleo sobre tela. Colección Yesi, Milán.



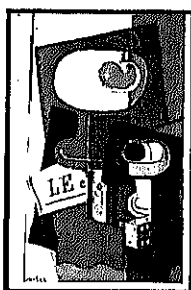
48. Gris, Juan
Guitarra y frutero sobre una mesa, 1918. Oleo sobre tela, 60 x 73. Kunst Museum, Basilea.



51. Gris, Juan
Guitarra y frutero, 1920. Oleo sobre tela, 65x92 cm. Col. particular. Basilea.



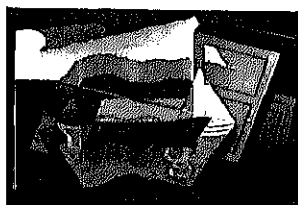
52. Gris, Juan
La gaita, 1920.
Oleo sobre tela, 65 x 81,5 cm.
Kunsthaus, Zurich.



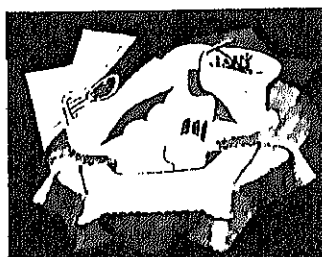
55. Gris, Juan
El dado, 1922. Oleo sobre tela, 60 x 36 cm. Musée Nationale d'Art Moderne, Paris.



58. Gris, Juan
Guitarra y frutero, 1926. Oleo sobre tela, 60 x 73 cm. Colección particular, Bruselas.



53. Gris, Juan
Vista de la bahía, 1921.
Oleo sobre tela, 65 x 100 cm.
Colección particular, Paris.



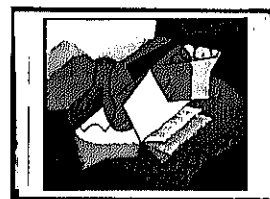
56. Gris, Juan
El tapete azul, 1925. Oleo sobre tela, 81 x 100 cm. Musée Nationale d'Art Moderne, Paris.



59. Gris, Juan
La aldea, 1918.
Oleo sobre tela.



54. Kahnweiler, D.H.
Fotografía de Juan Gris con Josette en su estudio, 1922.



57. Gris, Juan
El violín delante de la ventana abierta, 1926. Oleo sobre tela, 54 x 65 cm. Kunsthalle, Bremen.



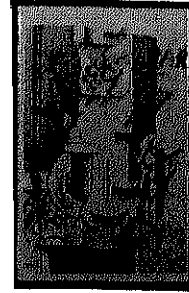
60. Gris, Juan
Paisaje de Beaulieu, 1918. Oleo sobre tela, 90 x 64 cm. Rijksmuseum Kröller-Müller, Otterlo, Holanda.



61. Fotografía de Braque, 1910.
Archivo Laurens.



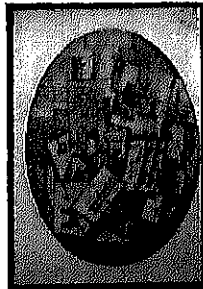
62. Braque, George
Composición con el as de trébol,
1911. Musée Nationale d'Art
Moderne, Paris.



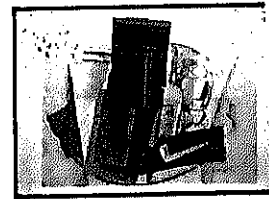
63. Braque, George
Frutero y vaso, 1912.
Carbón y papel pegado sobre
papel, 61 x 45 cm. Colección
privada.



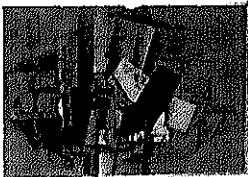
64. Braque, George
Violín y partitura sobre una mesa,
1913. Oleo y carbón sobre tela, 73
x 54 cm. Colección privada.



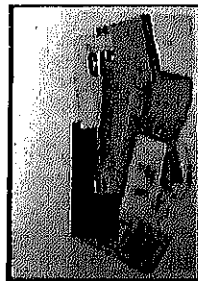
65. Braque, George
*Frutero, uvas, periódico y cartas
sobre una mesa*, 1913. Oleo,
carbón y grafito sobre tela, 81 x
60 cm. Musée Nationale d'Art
Moderne, Paris.



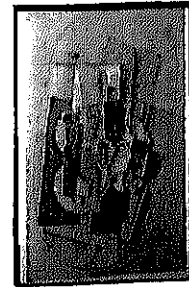
66. Braque, George
*Naturaleza muerta con periódico,
botella y vaso sobre mesa*, 1913.
Oleo y carbón sobre lienzo
ovalado, 91 x 71 cm.
Colección privada



67. Braque, George
La mesa del músico, 1913.
Oleo sobre tela.
Museo de Arte, Basilea.



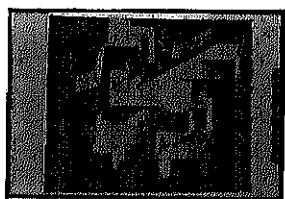
68. Braque, George
Vaso, garrafa y periódico, 1914.
Papeles pegados, tiza y carbón
sobre cartón, 62,5 x 28,5 cm.
Colección privada, Basel.



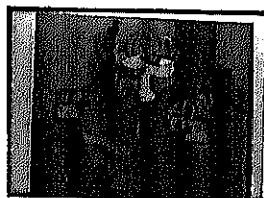
69. Braque, George
*Naturaleza muerta con violín, vaso
y pipa sobre una mesa*, 1914. Oleo,
yeso y pigmento sobre tela, 91,5 x
59,7 cm. Colección Phillips,
Washington.



70. Picasso en su estudio, 1910. Fotografía.



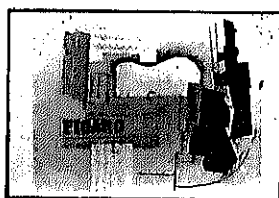
73. Picasso, Pablo
Botella, guitarra, vaso y pipa, 1912. Oleo sobre tela, 60 x 73 cm. Folkwang Museo, Essen.



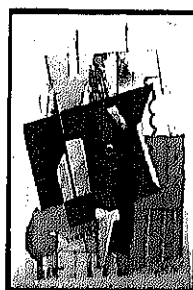
76. Picasso, Pablo
Naturaleza muerta con frutero sobre mesa, 1915. Oleo sobre tela, 64 x 80 cm. Columbus Museum of Art, Ohio.



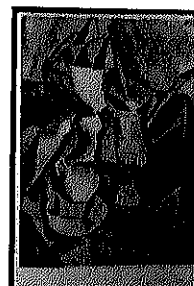
71. Picasso, Pablo
Frutero con peras y manzanas, 1908. Oleo sobre papel, 27 x 21 cm. Colección particular.



74. Picasso, Pablo
Guitarra, periódico, vaso y botella, 1913. Papel pegado y tinta sobre papel, 46,5 x 62,5 cm. Tate Galería, Londres.



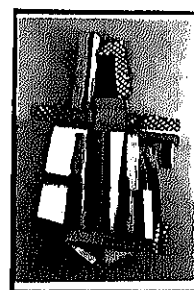
77. Picasso, Pablo
Guitarra y periódico sobre un sillón, 1915. Oleo y arena sobre tela, 100 x 65 cm. Colección particular, Suiza.



72. Picasso, Pablo
Naturaleza muerta con chocolatera, 1909. Acuarela sobre papel, 61,3 x 47,5 cm. Colección particular.



75. Picasso, Pablo
Frutero con uvas, vaso y naipes, 1914. Papeles pegados, óleo y carbón sobre papel, 61 x 47,5 cm. Colección particular.



78. Picasso, Pablo
Violín, 1915. Escultura (láminas de metal y alambre pintado), 95 x 65 x 19 cm. Musée Picasso, París.



79. Léger con Louise en su estudio, 1910. Fotografía.



80. Léger, Fernand
Composición, 1912. Oleo sobre tela. Brot, Museo, Léger.



81. Léger, Fernand
Desnudos en el bosque, 1912. Oleo sobre tela. Museo Kröller-Müller, Otterlo.



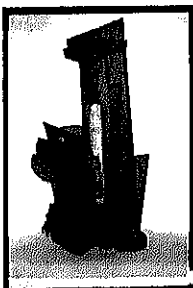
82. Léger, Fernand
Mujer sentada, 1913. Oleo sobre tela, 100 x 81 cm. Colección privada.



83. Léger, Fernand
Soldados jugando a las cartas, 1917. Museo Kröller-Müller, Otterlo.



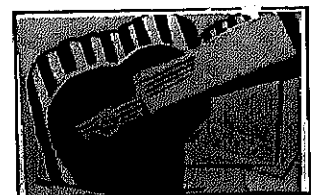
84. Marta y Henri Laurens, 1915. Fotografía.



85. Laurens, Henri
Botella y vaso, 1918. Madera y metal pintado. Colección particular.



86. Laurens, Henri
Frutero con uvas, 1918. Madera y metal pintado, 64 cm. de altura. Colección privada.



87. Laurens, Henri.
Guitarra y clarinete, 1920. Relieve de piedra pintados, 41 x 60 cm. Colección particular.

conclusiones

A lo largo de los capítulos que componen esta tesis hemos tratado de acercarnos a los aspectos fundamentales que caracterizan, desde nuestra propia perspectiva, a la Educación Artística con el fin de extraer aquellas consideraciones más significativas para configurar un modelo de *curriculum* basado en *Planes de Acción* como una alternativa para la Educación Artística. Este apartado de conclusiones debe entenderse, pues, como un modo de destacar y hacer especial hincapié en aquellas observaciones y afirmaciones que nos parecen más importantes con relación al modelo de Educación Artística al que nos hemos venido refiriendo.

En este sentido y en *primer lugar*, nos gustaría destacar el hecho de que, el arte, en general, y el arte visual, en particular, poseen un potencial educativo y humano que no siempre ha sido comprendido y considerado en su incorporación al sistema educativo. Un modelo de Educación Artística como el que proponemos parte de la base de que tal situación debe ser revisada.

En *segundo lugar*, hemos defendido la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza del arte y sobre aquellos aspectos esenciales que el arte, y sólo el arte, puede aportar a la experiencia humana desde el contexto de la educación general, en la certeza de que -aunque no siempre resulte evidente- las concepciones generales y teorías filosóficas sobre la naturaleza

del arte influyen de un modo determinante sobre el desarrollo práctico de la Educación Artística.

Como consecuencia afirmamos la necesidad de establecer un amplio debate sobre la naturaleza del arte y la Educación Artística. Creemos que es necesario dotar a la práctica educativa -artística- de un soporte teórico básico, desarrollando líneas de investigación que contribuyan a crear un constructo teórico de referencia en el que poder apoyarse tanto, a la hora de afrontar los problemas relativos a la didáctica de este área de conocimiento y expresión, como para ayudar a los profesionales a tomar decisiones sobre el modelo de educación que deben y desean impartir.

De hecho, modelos de enseñanza artística que han pasado por alto este esfuerzo de fundamentación han condenado al separar -consciente o inconscientemente- el arte del pensamiento, el pensamiento del sentimiento y el arte de la educación general, a la experiencia artística a ocupar un papel insignificante en el *currículum*. Esta constituye, precisamente, una de las afirmaciones sobre las que se basa la alternativa que proponemos: cualquier planteamiento contemporáneo de Educación Artística debe ir precedido de una reflexión profunda sobre la naturaleza del arte y su papel en la educación.

Tercero, el análisis de la situación de la Educación Artística en nuestro país ofrece un ejemplo de lo que suele suceder cuando la práctica educativa carece de tal fundamentación. Como consecuencia la mayoría de la experiencia artística que se brinda en los centros de educación gira en torno a una gran desorientación que genera una amplia gama de posibilidades que van desde la utilización de la enseñanza artística con el único fin de aprovechar el tiempo libre y cubrir huecos en el horario o en la programación general, a la realización de diversos tipos de manualidades y artesanías, a su confusión con el campo de la pretecnología ..., hasta un modelo de enseñanza de las artes plásticas organizadas en torno a actividades sueltas, centradas en la producción y con la finalidad prioritaria de adquirir una serie de

técnicas y destrezas, olvidando otros aspectos fundamentales en la enseñanza del arte.

Dos importantes focos de confusión aparecen ligados a esta situación: en primer lugar, la consideración de la Educación Artística sin referencia al arte - con lo cuál se comprenderá fácilmente que el conocimiento artístico pierde su razón de ser- y en segundo lugar, el arte como un hecho ajeno al conocimiento, con lo que ello representa a la hora de establecer su relevancia dentro del *curriculum* escolar.

Cuarto, hemos partido de la base de que cualquier alternativa de *curriculum* debe estar inscrita dentro de un modelo teórico más amplio. Del mismo modo, nos parece afirmar ahora que ningún modelo educativo -teórico- encuentra su completo significado sino permite , y propicia, reconsiderar la práctica educativa, es decir, aquello que como profesores hacemos al enfrentarnos a la compleja situación de enseñanza-aprendizaje que se establece dentro de cada aula.

El campo del diseño del *curriculum* se abre así, tal como lo entendemos, como el instrumento educativo más importante para modificar la práctica, como la posibilidad de diseñar estrategias que permitan salvar la distancia que separa un proyecto educativo -una idea- de su desarrollo práctico -realidad- en los centros educativos y las aulas.

Desde luego, como afirma Eisner (1979), en el campo de la Educación Artística , y también en la educación general, no es posible facilitar fórmulas universales, exactas y perfectas, que garanticen el éxito; pero lo que sí es posible, es proporcionar, conocimientos y estructuras explicativas que ayuden a resolver los problemas y a abrir nuevas perspectivas y posibilidades. La Educación Artística necesita, además del esfuerzo por constituir un foro teórico de referencia donde las grandes cuestiones fundamentales sean debatidas, y al que antes nos hemos referido, abrir líneas de investigación que conduzcan al desarrollo de modelos curriculares que ayuden a los

profesores a tomar decisiones sobre qué enseñar, y sobre cómo decidir y organizar su práctica.

En resumen, entender el *curriculum* y la práctica educativa como procesos complejos donde los proyectos educativos -ideas o teorías- deban extraerse del conocimiento, análisis y consideración de los rasgos esenciales que definen una práctica concreta -diálogo con la realidad- para volver a ella y ser contrastados y valorados efectivamente, constituye una afirmación fundamental, sin la cual resulta difícil comprender en su amplitud el modelo que proponemos. En este sentido, el modelo de *Planes de Acción*, no debe ser entendido como una prescripción ni como una relación cerrada y exhaustiva de métodos, objetivos o propuestas de aprendizaje sino que al contrario deberá entenderse como una hipótesis susceptible de ser experimentada.

Quinto, diseñar un modelo de práctica educativa para la Educación Artística requiere, como condición básica y previa, detenerse a considerar el concepto de aprendizaje artístico, las capacidades implicadas en dicho aprendizaje y el modo en que es posible desarrollarlas. Pero, al mismo tiempo, no se puede intentar construir conocimiento artístico sin detenerse en los aspectos fundamentales del proceso artístico y en las capacidades y procedimientos implicados en dicho proceso. Sólo en la medida en que comprendamos mejor tales aspectos seremos capaces de construir un *curriculum* que garantice una buen aprendizaje artístico.

Ahora bien, proponer la comprensión del aprendizaje artístico como un fenómeno cognitivo complejo significa optar por un modelo de Educación Artística concreto, según el cual no es suficiente con brindar la oportunidad de manejar técnicas y materiales para producir formas visuales, sino que exige reflexionar e intervenir sobre el carácter expresivo y estético de tales formas, aprender a reconocer y valorar estas formas dentro de contextos visuales más complejos, como el entorno natural y construido o el arte, y comprender los

procesos de creación artística y el arte como un fenómeno cultural. Así, entendido, el aprendizaje artístico debe tener en cuenta, como propone Eisner (1972), cuatro aspectos fundamentales: el perceptivo, el expresivo, el productivo y el crítico.

Este modo de conceptualizar el aprendizaje artístico aparece íntimamente ligado al concepto de *persona educada artísticamente* desarrollado por el modelo de *Educación Artística como Disciplina* (DBAE), quizá la orientación contemporánea más significativa en el campo de la Educación Artística, cuya principal preocupación es presentar una amplia visión del arte y subrayar su importancia dentro de la educación general. Para la DBAE una persona educada artísticamente es aquella que posee modos de pensamiento, comprensión y expresión artísticos, es decir, conocedora del arte y las obras de arte, capaz de percibir las propiedades estéticas de los objetos artísticos o comunes y capaces, finalmente, de crear formas con valor estético.

El modelo de *Educación Artística como Disciplina* aporta la necesidad de relacionar educación y arte. Los cuatro ámbitos básicos de contenido que propone: la producción artística, la crítica, la historia del arte y la estética, surgen de considerar las acciones que las personas realizan en su relación con el arte, del concepto de persona educada artísticamente y de los aspectos peculiares del aprendizaje artístico. Por ello, constituye una referencia básica, sin la cual resulta difícil dotar de estructura a un modelo curricular como el de *Planes de Acción*.

Sexto, si hemos afirmado que proponer un modelo de *curriculum* significa partir de un modelo teórico amplio como fuente de referencia para extraer los contenidos -aquello que enseñar y aprender- y el modo de actuar -principios a partir de los cuales aprender y enseñar- nos vemos obligados a detenernos ahora en la idea de que toda propuesta de *curriculum* debe establecer líneas de investigación (productivas o aplicadas) que ayuden a modificar la práctica. En este sentido, el modelo de *Planes de Acción*, representa una perspectiva

práctica en dos sentidos: emerge de la reflexión, el conocimiento y la comprensión de las situaciones y contextos educativos desarrollados a partir de la propia experiencia docente, es decir, de un conocimiento práctico. Y su intención es la de incidir en el *curriculum real*, para mejorar la calidad de la Educación Artística.

Proponemos, pues, un modelo curricular de Educación Artística alternativo y operativo que proporcione, sobre todo, estrategias para la acción, con dos objetivos claros: mejorar la práctica de la enseñanza artística y otorgar al profesor un papel protagonista como agente capaz de impulsar una modificación significativa en el *curriculum* y la consideración de la Educación Artística.

Por esta razón, hemos utilizado el término *curriculum* en su acepción de instrumento capaz de trasladar propósitos y principios educativos y artísticos a la práctica tomando de la definición de Eisner (1972) la idea de actividad y de acción y, tomando de la de Stenhouse (1987b) la intención de encontrar un modo de trasladar efectivamente las ideas a la práctica. De ahí, que el diseño de *curriculum* que proponemos se organice en torno a contenidos, modos de actuación y unidades de acción en un intento por facilitar el acceso al mismo, ayudando al profesorado a la hora de decidir aquello que ha de enseñar y cómo puede hacerlo, respetando el modo de proceder que el docente utiliza con más frecuencia a la hora de decidir o diseñar su práctica.

Séptimo, la educación, tal como la entendemos, implica tomar parte en actividades que valen la pena por sí mismas más que como medio de conseguir un determinado objetivo. De ahí, que el modelo de *Planes de Acción* se estructure en torno a *acciones de aprendizaje* que describen este encuentro educativo: identifican una situación de trabajo artístico, un tema o material con el que enfrentarse, una tarea que debe iniciarse... pero no especifican lo que ha de aprenderse, hasta dónde puede llegarse... Los profesores proponen y construyen contextos de trabajo, cada niño pone en

juego sus capacidades para encontrar una respuesta o significado personal, una opción -productiva, crítica o de reflexión histórica- singular y propia.

El propósito que se persigue no es tanto la adquisición de unos contenidos específicos, ni siquiera una serie de procedimientos técnicos sino que se aspira a proponer un modo de organizar el pensamiento, es decir, una aproximación a la estructura del conocimiento artístico. El saber se convierte, entonces, en algo en curso de desarrollo, abierto, revisable por naturaleza, un proceso más que un resultado o un contenido para ser aprendido.

Desde esta perspectiva, una propuesta basada en acciones de aprendizaje y procedimientos -modos de actuación- que pretende incidir sobre la calidad de la Educación Artística debe proponer y diseñar una serie de recursos instructivos y de apoyo visual que ayuden al profesor a considerar y establecer su práctica.

Finalmente, el modelo de Planes de Acción necesita desarrollar un programa de Formación del Profesorado que le permita ampliar sus conocimientos sobre el arte y la educación, para reflexionar y reconsiderar su práctica, el papel del arte en la educación y fuera de ella, y desde luego, la validez del modelo -o modelos- y materiales instructivos que se le brindan.

Resulta difícil plantear un modo de enfrentarse a la práctica educativa sin considerar el papel del docente y los procesos de formación y desarrollo profesional. En nuestro caso, constituye una afirmación fundamental la de que el profesorado debe desempeñar un papel protagonista en el desarrollo del *currículum*. Es preciso, pues, un esfuerzo para dar al profesorado la oportunidad de perfeccionar su práctica reflexionando de un modo sistemático sobre aquello que piensa y que hace, o debería hacer, con relación a la enseñanza del arte. No olvidemos que, en la medida que contribuyamos al desarrollo profesional de los profesores estamos participando en el desarrollo de la consideración y la comprensión de la Educación Artística, y del arte en general.

bibliografía

- ADAMS, E. , BERG, E. y MASON, R. (1984): *Art Education and environmental Education*, INSEA.
- APARICI, R. et al. (1984): *La imagen* , 2 vols., Madrid, UNED.
- APPLE, M. (1986): *Ideología y Currículo*, Madrid, Akal.
- APPLE, M. (1989): *Profesores y textos*, Barcelona, Paidós-MEC.
- ARAÑO, J. C.(1992): "Identificando el núcleo de la civilización: el significado de las artes en la Educación", en MONTERO, L. y VEZ, J. M. (Eds.): *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado I*, Tórculo Edicións, pp. 417-439.
- ARNHEIM, R. (1975): "La teoría Gestalt de la expresión", en HOGG, J. , *Psicología y las Artes Visuales*, Barcelona, Gustavo Gili, pp. 243-264.
- ARNHEIM, R. (1983): "Perceiving, Thinking, Forming", *Art Education*, 36 (2), pp. 9-11
- ARNHEIM, R. (1986): *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós (V.O. 1969).
- ARNHEIM, R. (1989): *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*, Madrid, Alianza Forma.
- ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*, Barcelona, Paidós.
- BARKAN, M. (1962): "Transition in Art Education", *Art Education*. 15, pp. 12-18.

- BARKAN, M. (1966): "Curriculum problems in Art Education", en E. Mattil (Ed): *A Seminar in Art education for research and Curriculum development* (U.S. Office of Education Cooperative Research Project, No. V-002), pp. 240-255, University Park: Pennsylvania State University.
- BARNES, R. (1989): *Art, Design and Topic Work 8-13*, London. UNWIN Hyman.
- BELTRAN, J. et al. (1987): *Psicología de la Educación*, Madrid, Eudema Universidad.
- BOULTY, L. (1985): *Chillida*, Colección Arte español siglo XX (vídeo, VHS, 60"), Madrid, Visual Ediciones.
- BROUDY, H. (1972): *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*, Urbana, University of Illinois Press.
- BROUDY, H. D. (1987): *The role of imagery in learning*, Publicación extra, Núm. I, Los Angeles, The Getty Center for Education in The Arts.
- BRUNER, J. (1960): *The process of education*, Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- BUCCI, M. (1971): *Marc Chagall*, Barcelona, Grandes Maestros del siglo XX, Ed. Nauta, S.A.
- BUCCI, M. (1970): *Joan Miró*, Barcelona, Ediciones Nauta.
- CALOUSTE GULBENKIAN FOUNDATION. (1982): *The Arts in schools. Principles, practice and provision*, London, Calouste Gulbenkian Foundation.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Martinez y Roca.
- CARRA M. (1971): *L'opera di Matisse*, Milán, Rizzoli Editore.
- CHAPMAN, L. (1978): *Approaches to Art in Education*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- CHAPMAN, L.H. (1985): "Curriculum Development as Process and Product". en: *Studies in Art Education*, 26 (4), pp. 206-211.
- CLARK, G. A., DAY, M.D. y GREER, W. D. (1987), "Discipline-based art education: Becoming students of art", *Journal of Aesthetic Education*, 21 (2), pp.129-196.
- CLEMENT, R. (1987): *The Art Teacher's Handbook*, Hutchinson, London.
- COMPTON, S. (1985): *Chagall*, London, Royal Academy of Arts con Weidenfeld and Nicolson.
- CONTRERAS, J.D. (1991): "El curriculum como formación", *Cuadernos de Pedagogía*, Julio-Agosto, 194, pp. 22-25.
- COOPER, D. Y TINTEROW, G. (1983): *The Essential Cubism 1907-1920*, London, The Tate Gallery.
- CORTI, R. (1979): *Chagall*, Madrid, Sarpe.
- CREVENCOEUR, P. (1979): *Eduard Munch*, Ramerding, Berghaus International.
- D'AMICO, V., WILSON, F. Y MASER, M. (1954): *Art for the family*, New York, the Museum of Modern Art.
- DELEDICQ, L.(1988): *Picasso*, La Coruña, Catálogo.
- D.E.S. (1978a): *Art in Junior Education*, London, H.M.S.O.
- D.E.S. (1978b): *Primary Education in England*, London, H.M.S.O.
- D.E.S. (1982): *The New Teacher in School*, London, H.M.S.O.
- D.E.S. (1983): *Art in Secondary Education 11-16*, London, H.M.S.O.
- D.E.S. (1987): *Primary Education in England*, London, HMSO.
- DEWEY, J. (1902): *The child and the Curriculum*, Chicago, Chicago UP.
- DEWEY, J. (1934): *El arte como experiencia*, México, F.C.E.
- DEWEY, J. (1967): *Experiencia y Educación*, Buenos Aires, Losada.
- DIBLASIO, M. (1987): "Reflections on the theory of discipline-based art Education". *Studies in Art Education*, 28 (4), pp. 192-198.

- DIEZ LOPEZ, E. y ROMAN PEREZ, M. (1991): *Curriculum y aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*, Monográfico núm I, Madrid, Itaca.
- DOYLE, W. (1987): "The classroom as a workplace: Implications for staff development", en WIDEEN, M. y ANDREWS, I. (Ed.): *Staff development for school improvement*, Londres, The Falmer Press, pp. 38-54.
- EFLAND, A. (1987): "Curriculum Antecedents of Discipline-Based Art Education", *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), pp. 57-93.
- EISNER, E. (1966): "Concepts, issues and problems in the field of Curriculum", en MATTIL, E. (Ed): *A Seminar in art education for research and Curriculum development* (U.S. Office of Education Cooperative Research Project, No. V-002), pp. 222-235, University Park, Pennsylvania State University.
- EISNER, E. (1968): "Curriculum Making for the Wee Folk: Stanford University's Kettering Project". *Studies in Art Education*. 9 (3), pp. 44-56.
- EISNER, E. (1972): *Education artistic vision*, Nueva York, MacMillan Publishing Company.
- EISNER, E. (1979): *The educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, New York, MacMillan Publishing Co., Inc.
- EISNER, E. (1985): "Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?", en GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. : *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, 1985, pp. 257-264.
- EISNER, E.(1987a): "Structure and Magic in Discipline-Based Art Education", *Journal of Art & Design Education*, 7 (2), pp. 185-196.
- EISNER, E. (1987b): *Procesos cognitivos y curriculum*, Barcelona, Martínez Roca.

- EISNER, E. (1988): *The role of discipline-based art education in America's Schools*, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts.
- EISNER, E. (1989): "Current Issues in Art and Design Education: Art Education to day : A Look at its Past and an Agenda for the Future", *Journal of Art and Design Education*, 8 (2), pp. 153-166.
- EISNER, E. (1990): "Discipline-Based Art Education: Conceptions and Misconceptions", *Educational Theory*, 40 (4), pp. 423-430.
- EISNER, E. (1991): *The Enlightened Eye. Qualitative Inquire and Enhancement of Educational Practice*, New York, MacMillan Publishing Co.
- EISNER, E. (1991): "Desarrollo humano y Educación". *Congreso de Educación y Cultura*, Madrid, Universidad Complutense.
- EISNER, E. y WALLANCE, E. (1974): *Conflicting conceptions of curriculum*, Berkeley, McCutchan Pub. Co.
- ENGEL, M. (1983): "Art and The Mind", *Art Education (NAEA)*, 36 (2), pp. 6-8.
- ERICKSON, M. (1983): "Teaching Art History as an inquiry process", *Art Education*, 36 (5), pp. 28-31.
- FELDMAN, E. (1982): "Varieties of Art Curriculum", *Journal of Art and Design Education*, 1(1), pp. 21-45.
- FEUERSTEIN: R. et al. (1979), *The dinamic assessment of retarders performers: the learning potential assessment device. Theory, instruments and techniques*, Baltimore, Univ. Press.
- FEUERSTEIN, R. y otros. (1980): *Instrument Enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability*, Baltimore, Univ. Press.
- FIGG, G. (1985): "In search of a Curriculum Model for the Primary Schools", *Journal of Art & Design Education* 4 (1) pp. 35-52.

- FIGG, G. (1989): "Towards a Curriculum Model for Primary Art, Craft and Design", en: DYSON, A. (Ed.): *Looking, Making and Learning art and design in the primary school*, University of London, pp. 33-55.
- FUNDACION JUAN MARCH (1980): *Matisse*, Catálogo exposición, Madrid.
- FUNDACION JUAN MARCH (1981): *Klee*, Catálogo de exposición, Madrid.
- FUNDACION JUAN MARCH (1991): *Picasso, retratos de Jacqueline*, Exposición 4 feb.-28 abril, Madrid.
- GARDNER, H., (1987): *Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Argentina, Paidós Studio.
- GARDNER, H. (1989): "Zero-Based Arts Education: An Introduction to Arts Propel". *Studies in Art Education*. Núm. 30 (2), pp. 71-83.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- GAYA NUÑO, J.A. (1975): *Picasso*, (2 vol.), Madrid, Aguilar.
- GAYA NUÑO, J.A. (1985): *Juan Gris*, Barcelona, Ediciones Polígrafa, S.A.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): "La Integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza", en: PEREZ GOMEZ, A. y ALMARAZ, J: *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Op. cit., pp. 467-499.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza", *Cuadernos de Pedagogía*. Julio-Agosto, Núm. 194, pp. 10-15.
- GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

- GOLDYNE, J. (1988): "The uniqueness and overlays among art production, art history, art criticism, and aesthetics. In the preservice challenge: Discipline-based art education and recent reports on higher learning", en: *Proceedings of the 1987 Preservice Seminar at Snowbird*. Utah, pp. 163-169, Los Angeles, The Getty Center for Education in The Arts.
- GOODMAN, N. (1978): *Languages of Art*, Indianápolis, Hackett Publishing .
- GREER, W. D.(1984): "Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a subject of study", *Studies of Art Education*, 25 (4), pp. 212-218.
Traducción al castellano en: *Revista de Arte y Educación*, Núm. I, Junio, pp. 115-128.
- GREER, D. W. (1987): "A Structure of Discipline Concepts for DBAE", *Studies in Art Education*, 28 (4), pp. 227-233.
- GREER, W.D. y SILVERMAN, R. (1987): "Making art important for every child", *Education Leadership*, Abril, pp. 10-14.
- GUADAGNINI, W. (1991): *Matisse, vida y obra*, Barcelona, Ed. Grijalbo.
- HAMBLEN, K. A. (1987) "An examination of discipline-based art education issues", *Studies in Art Education*, 28 (2), pp. 68-78.
- HERNANDEZ, F., JODAR, A. y MARIN, R. (Coords.): (1991), *¿Qué es la Educación Artística?*, Madrid, Sendai ediciones.
- HOGG, J. (1975): *Psicología y las Artes Visuales*, Barcelona, Gustavo Gill.
- ILEA (1987): *Look out*, Learning Resources Branch. London, ILEA.
- JACKSON, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- JAFFE, H. L. (1972): *Paul Klee*, Barcelona, Ed. Nauta, S.A.
- JARDI, E. (1990): *Paul Klee*, Barcelona, Ediciones Polígrafa, S.A.
- KATTER, J E. (1985): *Art criticism: from theory to practice*, Kutztown, PA, The Pennsylvania State University.

- KEMMIS, s. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- KIMBLE, G. A. (1969): *Condicionamiento y aprendizaje*, México, Trillas.
- KING, A. y BROWNELL, J. (1966): *The Curriculum and the disciplines of knowledge*, New York, John Wiley and Sons.
- KNOBLER, N. (1980): *The Visual Dialogue*, London, Holt, Rinehart and Winston.
- LANCASTER, J. (1991): *Las artes en la educación primaria*, Morata, MEC.
- LANGER, S. (1942): *Philosophy in a New Key*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- LANGER, S. (1966): *Los problemas del Arte. Diez Conferencias Filosóficas*, Buenos Aires, EUDEBA.
- LANIER, V. (1963): "Schizmogogenesis in art Education". *Studies in Art Education*. 5, (1), pp. 10-19.
- LANKFORD, E. L. (1986 a): "Commentary: Making sense of aesthetics", *Studies in Art Education*, 28 (1), pp. 128-130.
- LANKFORD, E. L. (1986 b): "Principles of critical dialogue". *Journal of Aesthetic Education*, 20 (2), pp. 59-65.
- LEYMARIE, J. (1977): *Van Gogh*, Barcelona, Skira Carroggio, S.A. Editores.
- LEYMARIE, J., MOUNIER, G. y ROSE, B. (1979): *El dibujo, historia de un arte*, Barcelona, Skira Carroggio, S.A. Editores.
- LINDSAY, P. Y NORMAN, D.A. (1976): *Procesamiento de información humana*, vol. I, Madrid, Tecnos.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Fundación Paideia, Morata.
- LOPEZ GARCIA, C. (1993): "A propósito de la Educación Artística", *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, Núm. 8/9, pp. 84-93.

- LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITAIN, W. (1977): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, (original en inglés de 1947).
- MARIN VIADEL, R. (1986): "Caracterización de la investigación en educación artística", *Iconica*, Núm. 6. pp. 49-58.
- MARIN VIADEL, R. (1987a): "¿Medir los resultados o comprender los procesos?", *Iconica*, 9, pp. 41-62.
- MARIN VIADEL, R. (1987b): "Un nuevo modelo curricular para la década de los 90. La Educación artística como Disciplina", *Iconica*, 12, pp. 55-64.
- MARIN VIADEL, R. (1993): "Teoría y práctica en el aprendizaje artístico. Cinco modelos metodológicos para la enseñanza de las artes visuales". en: MONTERO, L. y VEZ, J. M. (Eds.): *Las Didácticas específicas en la Formación del Profesorado I*, Tórculo Ediciones, pp. 441-457.
- MARNAT, M. (1987): *Klee*, Paris, Fernand Hazan éditeur.
- MARTINEZ BONAFAE, J. (1991): "El Humanities Project: Una historia curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, 194, pp. 16-21.
- MATISSE, H. (1979): *Line drawings and prints*, . New York, Dover Publications.
- MC FEE, J.K. (1984): "An analysis of the Goal, Structure, and Social Context of the 1965 Penn State Seminar and the 1983 Getty Institute for Educators on the Visual Arts", *Studies in Art Education*, 25 (4), pp. 276-280.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1981): *Programas renovados de Ed. Preescolar y Ciclo Inicial*, Madrid, Editorial Escuela Española.

- MONTERO, L. (1987): " La formación del profesorado en servicio", en *Lecturas de formación del profesorado*, Santiago, Tórculo, p.p. 302-374.
- MONTERO, L. (1988): "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional", en *La formación práctica de los profesores*, Santiago, Tórculo, pp. 18-51.
- MONTERO, L. (1992): "El aprendizaje de la enseñanza: La construcción de conocimiento profesional", en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 57-82.
- MONTERO, L. y VEZ, J.M. (1992): "La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores", *Curriculum*, 4, pp. 131-141.
- MORGAN, M. (1989): *Art 4-II. Art in the early years of schooling*, Oxford, Blackwell.
- MUNARI, B. (1983): *¿Cómo nacen los objetos?*, Barcelona, Gustavo Gili.
- MUNARI, B. (1987): *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*, Gustavo Gili, Barcelona.
- MUSÉE D'ART MODERNE SAINT-ETIENNE (1988): *Paul Klee*, Paris.
- MUSEO ESPAÑOL DE ARTE CONTEMPORANEO (1984): *Paul Cézanne*, Catálogo de exposición Marzo-Abril, Ministerio de Cultura, Dirección General de Bellas Artes y Archivos.
- NEISSER, U. (1981): *Procesos cognitivos y realidad*, Madrid, Marova.
- ORIENTI, S. (1971): *Henri Matisse*, Barcelona, Nauta.
- PEREZ GOMEZ, A. y ALMARAZ, J. (1982): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Madrid, Zero.

- PINAR, W. (1985): "La reconceptualización en los estudios del Curriculum", en GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1985.
- PINILLOS, J.L. (1980): *Principios de psicología*, Madrid, Alianza Universidad.
- RATHS, J. D. (1971): "Teaching without specific objectives", *Educational Leadership*, Número 15. p p. 714-720.
- READ, H. (1969): *Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós, (original en ingles de 1947).
- ROSENSTEIL, A. K. y GARDNER, H. (1977): "The effect of critical comparisons upon children's drawings", *Studies in Art Education*, 19 (1), pp. 36-44.
- RUSH, J. C. (1987): "Interlocking Images: the conceptual Core of a Discipline-based Art Lesson", *Studies in Art Education*, 289 (4), pp. 206-220.
- RUSH, J.C., GREER, W.D. y FEINSTEIN, H. (1986): "The Getty Institute: Putting educational theory into practice", *Journal of Aesthetic Education*, 20 (1), pp. 85-95.
- RUSSELL, R. L. (1986): "The aesthetician as a model in learning about Art", *Studies in Art Education*, 27 (4), pp. 186-197.
- SAHAKIAN, W.S. (1980): *Aprendizaje: Sistemas, Modelos y Teorías*, Madrid, Anaya.
- SALINAS, B. (1987): *La planificación en el profesor de EGB*, Tesis Doctoral, Univ. de Valencia.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): "Espacios escolares". *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp. 55-58.
- SCHIRO, M. (1978): *Curriculum for better schools. The great ideological debate*, Englewood Cliffs. N. J., Educational Technology Pub.

- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós. M.E.C.
- SEVIGNY, M. J. (1987): "Discipline-based Art Education and Teacher Education", *Journal of Aesthetic Education*, 21(21), pp. 95-126.
- SMITH, R. A. (1986): *Excellence in Art education: Ideas and initiatives*, Reston, National Art Education Association.
- STENHOUSE, L. (1987a): *Investigación y desarrollo del Curriculum*, Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1987b): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- TAYLOR, P. (1970): *How teachers plan their courses. Studies in curriculum planning*, London, NFER.
- TAYLOR, R. (1987): *Educating for Art, critical response and development*, Essex, England, Longman Group Ltd.
- THOMAS, K. (1988): *Hasta hoy. Estilos de las Artes Plásticas en el siglo XX*, Barcelona, Serbal.
- THURBER, F. E. (1989): *Linking the disciplines in Art Education: a Study of a pilot course in DBAE methods for preservice classroom teachers*, U.M.I., Dissertation Services, USA.
- TILLEMA, H. (1984): "Categories in teacher planning", en HALKES, R. Y OLSON, J. K. (Eds.): *Teacher Thinking*, Lisse, Swets and Zeitlinger, pp. 176-185.
- TOBIEN, F. (1989): *Paul Cézanne*, Barcelona Editors.
- TORRES, J. (1991): *El Curriculum oculto*, Madrid, Morata.
- TYLER, R. W. (1977): *Principios básicos del Currículo*, Buenos Aires, Troquel.
- VENTURI, L. (1978): *Cézanne*, Barcelona, Skira Carroggio Editores.

- VERDET, A. (1970): *Fernand Léger*, Barcelona, Grandes Maestros del siglo XX, Nauta.
- VINCA M.L. (1970): *Picasso y el Cubismo*, Forma y color, Madrid, Albaicin/Sadea editores.
- WILSON, B. (1987): In Issues in discipline-based art Education: "Strengthening the stance, extending the horizons", en: *Proceedings of the 1987 Seminar of the Getty Center for the Education in the Arts*, Los Angeles, Paul Getty Trust Publications.
- WOJNAR, I. (1967): *Estética y Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- YINGER, R. (1977): *A study of teacher planning: description and theory development using ethnography and information processing methods*, Michigan State University, Tesis Doctoral.
- ZAHORIK, J.A. (1975): "Teachers' planning models", *Educational Leadership*, 33. pp. 134-139.